Juan Campesino

Arte y educación básica en occidente. Una mirada histórica





Juan Campesino (Ciudad de México, 1973) es doctor en letras por la Universidad Nacional Autónoma de México, maestro en letras latinoamericanas por la misma institución y licenciado en literatura y ciencias del lenguaje por la Universidad del Claustro de Sor Juana, títulos que ha obtenido, en todos los casos, con honores. Cuenta, asimismo, con estudios posdoctorales en educación artística y pedagogía teatral avalados por el Centro Nacional de las Artes y la Universidad Pedagógica Nacional. Ha sido becario de la Fundación Telmex, del Centro Mexicano de Escritores y del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Ha publicado un centenar de artículos, reseñas y entrevistas en reconocidos medios impresos, como el periódico *El Economista*, las revistas *Origina*, *El Huevo* y *Paso de Gato* y las publicaciones arbitradas *Acta Poética, Tópicos del Seminario* y *Analecta Malacitana*. Ha sido editor de páginas web (Alo.com, Euforia.com), de revistas y suplementos (*Sónika*, *Quo*, *Paso de Gato*) y de un par de libros (*Paso del Nortec. This is Tijuana!*, Trilce, 2004; *Memorias del Encuentro de Pedagogía Teatral 2013*, INBAL, 2014). De su autoría, ha publicado los libros *La historia como ironía: Ibargüengoitia como historiador* (Universidad de Guanajuato, 2005) y *Estética de la ironía* (Editorial Académica Española, 2016), y la obra de teatro *Los árabes son el enemigo* (Universidad de Guanajuato, 2007).

Es investigador del Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Teatral Rodolfo Usigli (INBAL), profesor de asignatura en Sunland Preparatoria Artística y en la Universidad de las Américas Puebla, y coordinador de la orientación en teatro y cultura de la Maestría en Investigación Teatral del CITRU. Actualmente es Candidato a Investigador Nacional del Sistema Nacional de Investigadores.

Arte y educación básica en occidente. Una mirada histórica

CIENTÍFICA

Juan Campesino

Arte y educación básica en occidente. Una mirada histórica

Primera edición *Arte y educación básica en occidente. Una mirada histórica*

Producción:
Secretaría de Cultura
Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura
Universidad Pedagógica Nacional

Enrique Hernández Nava / Subdirector editorial
Mildred Abigail López Palacios / Formación
Gabriel Morales / Fotografía de solapa
Camila Gluyas H. Sierra / Ilustración de portada
Javier Delgado Solís / Corrección de estilo
Rodolfo Obregón / Cuidado editorial CITRU

Primera edición, octubre de 2019.

Impreso y hecho en México







Índice

El ojo se ha convertido en ojo humano, del mismo modo que su objeto se ha convertido en un objeto social, humano, procedente del hombre y para el hombre. Por tanto, los sentidos se han convertido directamente, en su práctica, en teóricos. Se comportan hacia la cosa por la cosa misma, pero la cosa misma es un comportamiento humano objetivo hacia sí mismo y hacia el hombre, y viceversa. La necesidad o el goce han perdido, por tanto, su carácter egoísta y la naturaleza su mera utilidad, al convertirse ésta en utilidad humana.

KARL MARX

A mi hermana Gabriela,
eterna acompañante,
por su tesón y su clarividencia.

Proemio

Puede que suene un tanto engreído de mi parte, pero lo cierto es que este libro lo escribí para mí. Me he formado principalmente como semiólogo y, en menor medida, como filólogo, de modo que cuando me acerqué al CITRU tenía la intención de desarrollar un proyecto de semiología del teatro que, aún en ciernes, forma parte del modelo semiológico que he venido ideando desde mis tiempos de estudiante. El entonces director del centro me hizo saber que, más que un semiólogo, necesitaba un pedagogo que se hiciera cargo de la línea de investigación en pedagogía teatral, tema al que, unos meses más tarde, el centro dedicaría un encuentro internacional al que asistirían especialistas en la materia. En mi vida, debo confesar, había escuchado tal cosa como una pedagogía teatral; de hecho, en un inicio el concepto me pareció tan sin sentido como hablar de una pedagogía pictórica o de una pedagogía matemática. Si se trataba de enseñar a los niños a hacer teatro, me sonaba más oportuno el término pedagogía del teatro, cuyo sentido puede, no hay duda, equipararse al de una pedagogía de la pintura o las matemáticas. El caso es que, aunada a mi mediana competencia en las ciencias del lenguaje, mi experiencia como profesor de español en la secundaria de Terramar Escuela Viva, institución orientada al cultivo de las artes, me pareció suficiente para encargarme de la encomienda. Cuán equivocado estaba. Mi sola participación en el mencionado encuentro, a cuya organización me integré y al que asistí en calidad de oyente, me hizo darme cuenta de que el concepto *pedagogía teatral* rebasaba por mucho la idea de enseñar a los niños a hacer teatro. Era, en efecto, una pedagogía general basada en el teatro o, cuando menos, si no lo era, podía serlo.

Como resultado del encuentro, se me abrió la posibilidad de realizar una estancia de investigación en la línea de educación artística de la Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional. Soy de la opinión de que, en cualquier caso, toda pedagogía teatral debe inscribirse en el marco conceptual de la educación artística, de manera que me pareció lo más natural encaminar mi trabajo por tales derroteros, en especial tomando en consideración la experticia de mi futura asesora, Rosa María Torres, en la materia. Confieso que llegué a la UPN esperando encontrarme con dicho marco conceptual ya elaborado, sobre cuya base debía yo identificar las bondades educativas del teatro. Con este propósito, mi primera tarea fue revisar el corpus de tesis de la línea, pero sólo para enterarme de que, a casi tres lustros de instrumentado el programa, nadie se había preguntado no ya por el marco conceptual de la educación artística: por los fundamentos epistemológicos que subyacen a la enseñanza de las artes.

Por un momento pensé que se trataba de un defecto del programa, aunque muy pronto supe que me encontraba ante una tarea aún por realizarse, así en México como en el contexto global.

Me decidí entonces a elaborar yo mismo el mentado marco. Este libro es el resultado de ello. Lo escribí, insisto, para mí, pero estoy seguro de que en la misma medida les será útil a quienes se interesen en el vasto universo que concierne a la enseñanza y el aprendizaje de las artes pero no estén en condiciones de pasarse un año en una biblioteca especializada. Se trata, pues, de un breviario, de ahí que haya decidido no dividirlo en capítulos y temas, prefiriendo ceñirme, con sus salvedades, a la discontinua continuidad de la historia. Reconozco, en este sentido, haber identificado una serie de periodos significativos que, en sí mismos, bien pueden abordarse como temas por separado, pero para cuya cabal comprensión resulta indispensable una mirada diacrónica que eche luz sobre el interminable juego de las constantes y las variables. Una intención análoga transita del título al cuerpo del trabajo, pues si en un principio asumo el cometido, que creo no haber defraudado, de referirme a los avatares de la educación artística en el hemisferio occidental, muy pronto salta a la vista que mi interés se dirige particularmente al caso de México. No veo, por lo demás, ningún escollo que salvar a propósito, toda vez que en términos educativos nuestro país nunca ha marcado una distancia mensurable respecto al resto de occidente. Por cuanto al estilo, podrá reprochársele cierta frialdad y hasta cierto desinterés clínico. Otro tanto se dirá de la exposición, desprovista como está de toda hipótesis y de toda conclusión. En mi defensa conmino al lector a revisar algunas de las fuentes consultadas con la esperanza, con la certeza, yo diría, de que así sabrá que cada palabra y cada línea de este texto son producto de una lectura personalísima y, en razón de mi abrupta irrupción en este campo del saber, lo bastante fresca y heteróclita para resultar, si no amena, cuando menos gratificante.

Arte y educación básica

Preámbulo

Si desde nuestra perspectiva contemporánea el correlato entre el arte y la educación pareciera remontarse al origen mismo de uno y otra, lo cierto es que apenas comienza a perfilarse con claridad en el transcurso de los siglos recientes. De hecho, los significados de las palabras latinas *ars* y *edŭcare* se hallan tan cerca el uno del otro que se antoja imposible separar el proceso de crianza de los preceptos que conducen a la correcta realización de una tarea. En cualquier caso, para los romanos de la antigüedad, educar significaba enseñar las artes, concepción que, desde luego, heredaría la edad media. Será, pues, en el transcurso de los últimos quinientos años, pocos más, pocos menos, que las palabras "arte" y "educación" comiencen a distinguirse con claridad y a situarse en el centro de sendos marcos conceptuales en cuyo punto de confluencia cobra sentido la noción de educación artística como ciencia relativa a la enseñanza y el aprendizaje de las artes. Y digo quinientos años toda vez que las disciplinas que actualmente se consideran artísticas no llegan a conformar tal catálogo con anterioridad al renacimiento europeo. Más aún, es a partir de entonces que los significados de las palabras "arte" y "ciencia" se separan el uno del otro; no hay que olvidar que, durante toda la edad media, las que hoy se consideran disciplinas científicas en sentido duro eran las llamadas artes liberales agrupadas en el *quadrivium*. Liberales, porque eran propias del hombre libre, que no necesitaba cobrar por su práctica; artes, porque se efectuaban mediante principios metodológicos claros, las más de las veces asentados en tratados y manuales.

Quiero decir que el aspecto científico de la relación entre el arte y la educación emerge a la luz sólo cuando se identifica el principio común a ciertas disciplinas de representación, sólo cuando se distingue una *Gestell* en el sentido que le da Heidegger y que no difiere gran cosa del que Charles Batteux detectaba en las *bellas* artes (*beaux arts*) del siglo XVIII, época que, asimismo, se sucede a los primeros enfoques sistemáticos a propósito de la educación, perfilada ya como ciencia de la enseñanza.[1] Al margen de su transmisión especializada en los ámbitos profesionales o amateurs, en este marco las artes se integran a la educación infantil sostenidas por un principio común, la belleza —su producción y apreciación—, que al tiempo que lo contiene, supera por mucho el

[1] Me refiero particularmente a Comenio, pero también a Rousseau y los primeros enciclopedistas.

aspecto técnico de las prácticas disciplinares (v. Heidegger, 1994: 9-37). Es lo que quiere decir Juan Acha cuando distingue la educación artística, aquella que atañe a la capacitación relativa a las disciplinas artísticas, de la educación estética, cuyas miras apuntan al desarrollo integral de la sensibilidad del individuo desde sus primeros años (2001: 121). Esta última tendería ya sus redes rumbo a lo ético y lo político (22), dotando al individuo de herramientas para desarrollar a fondo su subjetividad y para desempeñarse favorablemente en los entornos social y personal.

En suma, la relación científica entre arte y educación adquiere derecho propio únicamente a expensas de la estética; es decir, a expensas de un enfoque sistemático atento tanto al uno como a la otra. Más que un impedimento o una dificultad, el hecho de que esta instancia mediadora se haya incorporado recientemente constituye una ventaja operativa, pues posibilita la observación y el análisis de un horizonte temporal acotado y, en cierta medida, homogéneo. Cabe, aun así, rastrear los orígenes y el desarrollo previo de dicha incorporación con el objeto de percibir el modo en que, toda proporción guardada, la estética y la educación artística vienen a estabilizar un universo terminológico y conceptual vasto y diverso. No es éste el lugar apropiado para tratar con detenimiento el desarrollo milenario de los conceptos y métodos relativos al arte y la educación, labor que requeriría de varios centenares de páginas y que, cuando menos en lo que toca a la cultura occidental, han realizado ya estudiosos como Wladyslaw Tatarkiewicz, Raymond Bayer y Arthur Efland. Baste, para el actual propósito, con una somera revisión del papel que han desempeñado las artes en la crianza de los niños.

En este sentido, se suele iniciar el recorrido en la antigua Grecia con las dos vertientes arcaicas de instrucción: la que deriva de Homero, para quien la crianza debe enfocarse en las maneras correctas del decir y el hacer, y aquella deudora de Hesíodo, cuyas enseñanzas se refieren más bien al trabajo y las costumbres del campo. Ambas líneas, sin embargo, hunden sus raíces en civilizaciones más antiguas del Mediterráneo, de modo que las sentencias hesiódicas se emparientan con las viejas enseñanzas agropecuarias de Mesopotamia y Canaán en la misma medida en que la retórica homérica desciende de la antigua oratoria egipcia, que ya desde el tercer milenio antes de nuestra era se perfila como la base de la educación intelectual hasta cristalizar, hacia el 1500 a. C., en la escuela de los escribas, encargada de resguardar y transmitir la sabiduría cifrada en la añeja y cuantiosa tradición literaria.[2]

En tiempos del imperio nuevo, cuando se institucionaliza la escuela, el escriba encabeza la jerarquía de las profesiones utilitarias; además de un experto lector y escritor, un experto copista, pues, lo que en el caso de la lengua egipcia equivale también al dominio del dibujo técnico, el escriba ha de ser, si no especialista, cualidad reservada al sacerdote, al menos competente en una amplia variedad de materias: aritmética, geometría, historia, geografía, ingeniería, canto, administración, elocuencia… Al igual que la del resto de

[2] Además de ésta, restringida a la población masculina, existían en el antiguo Egipto instituciones encargadas de impartir lecciones de música y, probablemente, también de danza, siendo esta última actividad privativa de las mujeres (Markessinis, 1995: 25).

los oficiantes, su instrucción iniciaba en casa desde temprana edad pero, a diferencia de otras especialidades, las letras útiles precisaban de que los padres confiaran a sus hijos a preceptores profesionales, encargados de adiestrarlos para el ejercicio de la política.

Con el arribo, hacia el año 1000 a. C., del régimen democrático, la figura del político se vierte en la de un auténtico cortesano. La escuela deja de ser el lugar donde se aprende a hablar con corrección para convertirse en un semillero de aduladores dispuestos a observar un estricto código de conducta palaciega. Señala, a propósito, Mario Alighiero Manacorda: "Mientras que las enseñanzas anteriores ensalzaban las ventajas de la profesión de escriba, que parece centrarse en la recomendación, ahora se ensalza de manera desproporcionada la obediencia y la sumisión" (1987a: 56). Este tránsito acentúa la ya de por sí acuciada estratificación de la sociedad egipcia, pues ahí donde el grueso de la población debía familiarizarse con la escritura en el seno familiar, las escuelas eran privilegio de los grupos dominantes, acostumbrados a confiar los asuntos de guerra a sus miembros más jóvenes y, a los de mayor edad, todo lo relativo a la producción y transmisión de la cultura. En este marco, el gimnasio constituye el primer lugar de instrucción fuera del entorno familiar, mientras que la de los escribas viene a ser una especie de escuela preparatoria a la que asisten aquellos varones impedidos para la milicia ora por su edad, ora por su salud, ora por su complexión.

Pero si la estructura pedagógica del antiguo Egipto prefigura la educación liberal de los mundos griego y latino, en el seno de la teocracia hebraica se cocinan ya el modelo exegético y la dignificación del trabajo que acompañarán, siglos más tarde, el advenimiento de la cristiandad. Además de alimentar, como la de los escribas, el aparato burocrático del estado mediante la capacitación en términos administrativos y legislativos, la escuela de los profetas tenía el propósito de instruir en materia religiosa a un pueblo acostumbrado no tanto a hacer la guerra y conquistar territorios como a rendir culto a sus creencias metafísicas mediante el trabajo de la tierra y la interpretación de textos sagrados. De ahí que la música y la poesía figuraran entre sus asignaturas principales, como atestiguan, hacia el año 1000 a. C., los legados de David y Salomón. En este contexto (no hay que olvidar las condiciones de sometimiento extranjero de que fue objeto el antiguo pueblo hebreo), el intelectual no ha de conformarse con la adquisición de competencias simbólicas o conceptuales; ha de estar también preparado para trabajar con sus manos. A cambio de los beneficios corporales que ofrecía el gimnasio egipcio, la educación básica entre los hebreos debía iniciar a todo ciudadano en la práctica de algún oficio manual; ello, con el propósito de brindarle, dice Francisco Larroyo, "una doble seguridad en la vida" (1976: 95).

Arte y educación en occidente: de la antigüedad al renacimiento

Como atestigua el Néstor homérico, al igual que otras civilizaciones guerreras, la Grecia arcaica reproduce el esquema social de los egipcios: "Los individuos de los grupos dominantes son guerreros en su juventud, políticos en su vejez" (Alighiero Manacorda,

1987a: 64), de manera que, en sentido cronológico y aun jerárquico, en esta época heroica el adiestramiento físico antecede a la formación intelectual o, de otro modo, el hacer antecede al decir. Así ocurre en Esparta, donde se desconfía de la política y se entrena rigurosamente al soldado, o sea, al hombre libre, desde muy temprana edad. Si bien en el orden inverso, esta distinción entre las palabras y las acciones será la piedra angular de la educación en la Grecia histórica, cuyas primeras escuelas habrán de girar en torno a dos disciplinas fundamentales: la música y la gimnasia, donde la primera se refiere a la transmisión del patrimonio cultural cifrado en los himnos religiosos y militares, mientras que la segunda atiende a la preparación del guerrero. Más tarde, durante la época clásica, esta cobertura se ampliará hasta convertir la gimnasia en todo un estilo de vida orientado a la salud y la urbanidad,[3] e incluir en el rubro musical el vasto conjunto de tradiciones patrias contenido en las fábulas de los moralistas y en los versos de los grandes poetas. En el primer caso se trata, dice Platón (*República*, II, 376e), de propiciar el desarrollo corporal con las miras puestas en la salvaguarda física del estado, y por ello aconseja retrasar en lo posible la instrucción correspondiente, mientras que, en el segundo, la consigna es el perfeccionamiento del alma, de donde su carácter eminentemente moral y el imperativo de su temprana impartición. Además de o, más bien, junto con la enseñanza de la cítara, el maestro de música se encargaba de inculcar sensatez en sus alumnos y de evitar que obraran con malicia, empresa para la que contaba con las enseñanzas de los grandes poetas; acompañadas de la cítara, éstas "fuerzan a las almas de sus discípulos a hacerse familiares los ritmos y las armonías, para que sean más suaves y más eurrítmicos y más equilibrados, y, con ello, sean útiles en su hablar y obrar" (*Protágoras*, 326b).[4] En esto del "hablar" y el "obrar", y más aún en el paso de uno a otro, serán determinantes la estandarización y la difusión del alfabeto y, con ello, el surgimiento de una nueva instancia educativa: la escuela de gramática.[5]

Hacia el siglo V a. C., la gramática viene a completar la formación inicial de todo individuo emplazado a convertirse en hombre libre; es decir, en un orador competente capaz de defender su causa en asambleas y tribunales, en un político sagaz capacitado para tomar decisiones conjuntas y democráticas. Ahora bien, puede que por primera

[3] En Atenas —señalan Nicola Abbagnano y Aldo Visalberghi (1964: 45)—, "en la época de la mayor grandeza ática, el joven recibía preparación gimnástica tendiente a desarrollar exclusivamente la fuerza y armonía del cuerpo y el espíritu, sin preocupaciones específicas de adiestramiento militar."

[4] Música se llamaba todo aquello que provenía de las musas, de modo que tenía que ver con la música como se concibe hoy día, es decir, como la suma de ritmo, melodía, armonía y canto, pero también con la poesía, la danza, los discursos y mitos, las fábulas y las historias; en fin, con lo que hoy llamamos cultura.

[5] Todavía en el siglo V a. C., en su *Espectáculo del alfabeto*, Calias da trato de extranjeras a la *psi* y la *omega,* cuyas formas gráficas y procedencia jónica —y por tanto vulgar desde la mirada ateniense— aprovecha para escenificar un motivo burlesco de índole sexual. No se conserva el texto original pero, por lo que refiere Ateneo (X, 453c-54a), se sabe que la obra dramatizaba el proceso de transmisión de la lectoescritura que, tal como en nuestros días, transitaba del nombre de la letra a su sonido, de ahí a la sílaba y, finalmente, a la palabra y sus flexiones. No fue, por cierto, exclusiva de Calias la dramatización del alfabeto griego; la emplearon también Eurípides, en su *Teseo*, y Sófocles en su drama satírico *Anfiaraos* (v. Svenbro, 2006: 91-92).

vez el interés del estudio adquiera tintes lingüísticos, pero lo cierto es que las fuentes se conservan. Tal como el citarista emplea a los clásicos para inculcar buenas costumbres a sus alumnos, el gramático enseña a leer y a escribir sobre la base de los textos canónicos. Si bien en un principio se trata de simples clases de lectoescritura, el estudio no tarda en especializarse y en dividirse en niveles de complejidad. Aparecen, entonces, nuevos profesores: el *grammatistés*, el *grammaticós*, el *rhétor*. Los primeros solían ser ciudadanos caídos en desgracia que se hacían contratar por unos cuantos dragmas para enseñar a los niños a leer y escribir; un buen profesor de retórica podía, en cambio, fundar una escuela y enriquecerse con ella. En cualquier caso, está claro que, en Grecia, la educación clásica resultaba muy variada y completa. Es por boca del propio *Protágoras* (325c-326e) que Platón da cuenta del recorrido escolar que, en tiempos de Pericles, debía seguir todo niño nacido en el seno de una familia libre, y del que Alighiero Manacorda (1987a: 83) ofrece un cuadro sinóptico: “Padres, nodriza y pedagogo en un primer momento; después la figura reciente del gramático, el citarista y el maestro de gimnasia, en escuelas privadas abiertas al público; finalmente, por parte de la ciudad, el aprendizaje de las leyes, o sea de los derechos y de los deberes del ciudadano”.[6] Resta añadir que a estas disciplinas se agregará, en tiempos de Aristóteles, el dibujo.[7]

Como casi todo lo que tiene que ver con la cultura, el desarrollo de la educación en Roma guarda semejanzas con el mundo helénico, si bien, en su caso, la sociedad arcaica suele confiársela al padre de familia, en conformidad con la patrística observada de siempre por los romanos. Aun así, Tito Livio (III 44, 6) da testimonio de que, ya en el siglo V a. C., la flamante república contaba con establecimientos donde se enseñaban las letras. Sin embargo, con todo y que Plutarco (*Cuestiones romanas,* 59) atribuye a Espurio Carvilio la fundación, hacia el 230, de una escuela de paga en Roma, cabe coincidir con Alighiero Manacorda (1987a: 126) en que las primeras escuelas de gramática datan del siglo II a. C., bajo la llana influencia de la Hélade conquistada. Dicha influencia, que había ya resultado clave para el surgimiento del teatro de Livio Andrónico y la

[6] Por cuanto a los estudios superiores, su desarrollo temprano ocurre principalmente en las provincias jónicas. En Mileto, por ejemplo, donde Tales da inicio a la reflexión filosófica de corte científico, o en Hefeso y Samos, donde vieron la luz, respectivamente, Heráclito, padre del *logoi*, y Pitágoras, en quien se reconoce al fundador de la primera escuela filosófica propiamente dicha, entendida, tal como, un siglo después, lo hará la Academia platónica, a la vez como cónclave de estudio y como secta religiosa para iniciados; es decir, como *thiasos* (Abbagnano y Visalberghi, 1964: 51, 71).

[7] Es justamente a Protágoras a quien corresponde el mote de padre de la pedagogía, emplazada ya como una clase de educación general con las miras puestas en el bien de la república. Para un clasicista como Werner Jaeger, este punto de inflexión determina el desarrollo ulterior de la educación y la cultura griegas: “Esta educación ética y política —opina— es un rasgo fundamental de la esencia de la verdadera *paideia*. Sólo en tiempos posteriores un nuevo tipo de humanismo puramente estético se le sobrepone o la sustituye, en el momento en que el estado deja de ocupar lugar supremo. En los tiempos clásicos es esencial la conexión entre la alta educación y la idea del estado y de la sociedad” (1962: 275). Coincide también, en este sentido, el influjo de poetas y dramaturgos y la consecuente acuñación del ideal de *kalokagathia* (v. *infra*: 32-34), mediante el que la filosofía se incorpora de lleno a la educación. “No basta —señala, a propósito, Francisco Larroyo— poseer un cuerpo bello y llevar una conducta moral para llegar a la *Kalokagathia*; para ello se requiere además alcanzar la *sabiduría*” (1976: 146).

lírica de Ennio, inculcó, no sin resistencias, la refinada tradición del verso a una cultura demarcada por la austera prosa de la historia y la jurisprudencia. El proceso tardaría en consolidarse, cierto, pero ya en los primeros siglos de nuestra era, Juvenal (VI, 184 ss.) se quejará de las esposas romanas que, no conformes con expresar en griego su ira, sus gozos, sus cuidados y todos los secretos de su corazón, se van incluso a la cama en griego ("*Concumbunt graece*"). A pesar de esta resistencia, en tiempos de Quintiliano la escuela de gramática, de las que hay griegas y latinas, es ya la encargada de transmitir a los jóvenes la cultura general. Entre las disciplinas que el rétor de Calahorra enumera como parte de la instrucción básica se cuentan, además de la gramática propiamente dicha, la poesía, la música, la astronomía, la filosofía y la elocuencia (*Institutione oratoria*, I 4, 4-5).

Sin embargo, tras el esplendor de Octavio Augusto, con la sucesión imperial la decadencia de Roma comienza a precipitarse. Los reinados de Calígula y Nerón resultan ejemplares en este sentido, siendo Séneca su principal detractor. La aguda censura del cordobés se deja sentir sobre el vasto universo de costumbres de su tiempo; tan sólo en su célebre *Apocolocyntosis* satiriza la arrogancia del emperador Claudio. La escuela no será la excepción. En sus *Cartas a Lucilio* (CVI, 38) prevendrá a su hijo de aquellos doctos, a menudo peores que la mayoría, que profesan las artes liberales y prefieren ser instruidos antes que buenos. Tampoco Quintiliano pasará por alto la dudosa calidad moral de las escuelas de su tiempo, poniendo inclusive en entredicho su utilidad: "de niño —asegura—, en la escuela se juega; de joven, se toma el pelo a todo el mundo; y lo que es peor, de viejo nadie quiere confesar haber estudiado en vano" (II 10, 5, citado en Alighiero Manacorda, 1987a: 148).[8] Con todo, será el propio Séneca quien, en la octogésima octava epístola de la colección citada, siente las bases epistemológicas de las artes liberales, un canon del que, a principios del siglo V, Marciano Capella compondrá a un tiempo la más grande apología y el mayor denuesto y que, dividido tras Boecio en *trivium* (artes sermocinales o de elocuencia: gramática, dialéctica y retórica) y *quadrivium* (artes reales o físicas: aritmética, geometría, astronomía y música), habrá de constituir un estándar de erudición durante toda la edad media.

Ahora bien, cuando se habla del medievo europeo como de una época de escaso desarrollo cultural, marcada por el dogma cristiano y, caso de la cultura, por la vida monástica, suele olvidarse que el periodo abarca más de un milenio durante el que las transformaciones sociales, políticas y económicas cambiaron el rostro de occidente de manera radical y definitiva. Tan sólo el declive del bajo imperio trajo consigo la problemática asimilación de tres distintas fuentes culturales: de un lado, la bizantina, con todo el refinamiento oriental que supuso el traslado del imperio al Asia menor; del otro, la itálica, heredera de la añeja tradición latina de Horacio y Virgilio, y finalmente, la germánica, que hacia el siglo v se extendió por todo el continente. La consolidación del cristianismo

[8] Argumentos análogos esgrimirán, casi dos mil años después, los reformistas radicales como John Holt y Paul Goodman contra el sistema educativo de los Estados Unidos de mediados del siglo XX, si bien su crítica resultará extensiva a la concepción eminentemente utilitaria que ha conducido las políticas educativas de todo el mundo durante los siglos más recientes (cf. Fuentes Molinar, 1985).

en Europa se da en el marco de esta confluencia, en un territorio convulsionado por las guerras de conquista en el que la hibridación fue moneda corriente. Conquistados ya los territorios del viejo imperio occidental, la heroica estirpe germana (francos, godos, sajones, lombardos) se vio pronto en la necesidad de incorporar el derecho romano para administrar sus dominios, a los que, en adenda, importó ciertos elementos de Bizancio, donde el cristianismo había hecho ya contacto con las culturas persa, griega y egipcia y aun con el lejano oriente. De nuevo, la guerra antecede a la política, pero una vez alcanzada la paz, la segunda se fortalece de la mano de la iglesia al tiempo que la minoría guerrera se convierte en una aristocracia rural.

Con la decadencia occidental del imperio, desaparece el modelo clásico de la escuela romana, algunas de cuyas funciones serán, no obstante, paulatinamente adoptadas, a imitación de la sinagoga hebrea, por las nuevas iglesias cristianas.[9] Ahí se enseñará a los niños a leer y escribir pero, a diferencia de los templos judíos, se dará entrada a todos ellos y no únicamente a las minorías privilegiadas. Con respecto al clasicismo, esta nueva instrucción inicial conservará la gramática y la retórica, pero, en virtud de la dignificación cristiana del trabajo productivo, prescindirá de las artes liberales que antes convergían en la asignatura musical y que ahora se reservan en exclusiva a la élite romana.[10] Más aún, con el arribo de la lectura en silencio incluso la oratoria palidece.[11] Se cuenta en el periodo con gramáticos y lexicógrafos de renombre, como Elio Donato, Prisciano y san Isidoro, con compendios enciclopédicos como las *Bodas de Mercurio y Filología*, de Capella, y la *Consolación de la filosofía*, de Boecio; en cambio, escasean los manuales de retórica. Aparecen en su lugar nuevas fuentes, la Biblia, los salmos, y una nueva disciplina: la exégesis. Además de la lectura silenciosa, la transición podría explicarse, y en parte así ocurre, por la implantación imperial del régimen militar, primero, y más tarde por la relativa declinación del poder civil ante el eclesiástico; le subyace, no obstante, un

[9] Se atribuye a san Agustín la fundación, entre los siglos IV y V, de la primera escuela canónica de la cristiandad. Fueran episcopales o parroquiales, éstas se hallaban en las ciudades bajo la jurisdicción del clero secular, a diferencia de las escuelas cenobiales, a cargo de las órdenes regladas de los monasterios rurales.

[10] Tanto Platón como Aristóteles, y con ellos sus epígonos latinos, insisten en el imperativo de que la alta educación renuncie a todo interés que no sea por el conocimiento mismo. Tan sólo el estagirita recomienda limitar el trabajo productivo a aquellas labores que no embrutezcan a quien las realiza: "Hay que considerar embrutecedor todo trabajo que inutilice el cuerpo, el alma o la inteligencia de los hombres libres para el uso y la práctica de la virtud. Por eso, llamamos embrutecedoras a todas las artes que disponen a deformar el cuerpo, y también a los trabajos asalariados, porque privan de ocio a la mente y la hacen vil" (*Política*, VIII, 1337b). Esto último cabe incluso en el caso del enseñante, de modo que Plutarco (*Cuestiones romanas*, 59) se quejará de la indignidad que supone enseñar por dinero. De hecho, la palabra griega *scholé*, de la que deriva el término *escuela*, significaba originalmente "holgura", haciendo referencia al "tiempo de que se puede disponer con toda libertad para cultivarse desinteresadamente" (Abbagnano y Visalberghi, 1964: 46). En contraste, la *Regula magistri* de las parroquias y los monasterios católicos del siglo VI consigna: "el ocio es enemigo del alma" (citada en Alighiero Manacorda: 1987a: 188).

[11] Observa, a propósito, Malcolm Parkes: "En la Antigüedad se insistía en la expresión oral del texto —lectura en voz alta articulando correctamente el sentido y los ritmos—, lo cual reflejaba el ideal del orador predominante en la cultura antigua. La lectura en silencio tenía por objeto estudiar el texto de antemano a fin de comprenderlo adecuadamente" (2006: 140).

motivo de mayor peso: la incompatibilidad sustancial de las cosmovisiones romana y cristiana. "Sólo una exégesis minuciosa —señala José Luis Romero (1949: 109)— podía deslindar las zonas de fricción inexcusable para establecer jurisdicciones sutilmente diferenciadas". En un principio, Gregorio y sus sucesores intentarán implantar la identidad mediante la imposición del canon evangélico y el rechazo absoluto de la cultura clásica. Será, sin embargo, un nuevo factor externo el que acelere el proceso, pues si durante los siglos iniciales del medievo destacan las diferencias culturales entre los diversos grupos y clases que conforman la población europea, la expansión del islam a partir del siglo VII resultará clave para la consolidación de la cristiandad romanogermánica en el seno del imperio carolingio, de corta vida pero de influencias incalculables.

Carlomagno sabrá diferenciar las jurisdicciones y limar toda aspereza. Al tiempo que lo restituye, la sacra impronta de su imperio empareja el poder civil al dogma religioso mediante una vigorosa dignificación de la latinidad, mediante un nuevo equilibrio entre el hacer y el decir, entre las armas y las letras.[12] En su corte se dan cita los más destacados intelectuales de la época: Pedro de Pisa, Pablo Diácono, Paulino de Aquilea, Beda el venerable y su discípulo Alcuino; en fin, una pléyade de clérigos de alto nivel encargada de reintegrar los estudios liberales y de convertir los monasterios en verdaderos centros de producción y transmisión de la cultura. Además de dominar las cuatro funciones de la *grammaticae officia* (*lectio, enmendatio, enarratio y iudicium*), los copistas de la escuela palatina, la primera de la cristiandad equiparable a la de los escribas egipcios, fueron excelentes dibujantes y escultores; ilustraron los códices con primorosas miniaturas al témpera y tallaron minuciosamente en marfil, también en pequeña escala, a los padres de la iglesia. Tras su pronta implantación en todos los confines del imperio, la nueva escolástica florecería aún más en la periferia. En Irlanda, por ejemplo, los amanuenses abandonaron la *scriptio continua* e introdujeron por primera vez espacios entre las palabras y nuevos signos ortográficos, lo que sin duda allanó significativamente el trabajo de los lectores; desarrollaron, asimismo, la *littera nobilior*, antecedente plástico de las mayúsculas (v. Parkes, 2006: 146).

Muerto Carlomagno y repartido el imperio entre sus nietos, la Europa romana atraviesa por un nuevo periodo de convulsión política y cultural. Durante el siglo X, las avanzadas turca por el este y árabe por el sur representaron un verdadero peligro para la hegemonía católica, que no contaba ya con un brazo armado lo suficientemente fuerte para contener a los infieles. Sin la cohesión de un poder civil firme y centralizado, las disputas territoriales se multiplican, dando inicio a un proceso que habrá de conducir a los estados nacionales. Ni siquiera la fundación del Sacro Imperio, cuya sede irá cambiando conforme se sucedan las dinastías sajona, franca y suaba, logrará evitar la feudalización. En tiempos de las cruzadas, uno podría imaginarse a una Europa unificada contra

[12] A raíz de la deposición de Constantino VI, el papado vio en el hijo de Pipino la oportunidad de reinstaurar el imperio occidental y de contar con un nuevo brazo armado que sometiera a paganos y detractores. Por su parte, Carlos asumió gustoso la encomienda, que a la postre extendería sus dominios a las Europas del centro y, salvo por la península ibérica, del oeste.

los invasores, pero lo cierto es que se trata de centenares de territorios cada vez más fuertes e independientes; tan sólo la elección del emperador implicaba la concesión de prebendas a los distintos linajes de Alemania, mientras que la lejanía de los estados de la periferia y la divergencia de sus intereses económicos dificultaban enormemente su administración directa por parte del imperio. En adenda, éste se mostró incapaz de concretar el ideal de unidad cristiana, por cuanto se enfrentó con el papado desde el inicio, lo que derivó en la paulatina pérdida de legitimidad de ambas partes y en el fortalecimiento de los señoríos locales, en su mayoría de carácter civil.

En este marco se acelera el desarrollo de los centros urbanos. Los señores feudales comienzan a congregarse en las cortes citadinas, cada vez más abiertas a las influencias extranjeras y al empuje de la nueva burguesía. Verdadero resguardo de la añeja honorabilidad romanogermánica, las costumbres caballeriles se refinan y se estandarizan en auténticos códigos de conducta palaciega. El refinamiento gótico de palacios y catedrales se impone sobre la románica austeridad de las viejas abadías y los castillos feudales. Impulsadas por las nuevas órdenes regladas, en especial por dominicos y franciscanos, las escuelas episcopales, parroquiales y cenobíticas se abren a la instrucción civil y expiden la *licentia docendi* a clérigos como a laicos, dando pie a los primeros maestros libres de la cristiandad. Los frailes mendicantes se asientan en las ciudades; en un principio enseñan por su cuenta el *trivium* y el *quadrivium* y más tarde se reúnen con los eruditos laicos en las primeras universidades (Salamanca, Roma, Viena, Praga), donde las artes liberales servirán de propedéutico a los estudios profesionales: medicina, derecho y teología.[13]

El mayor impulso de esta aculturación corre, no obstante, a cargo del desarrollo de las lenguas nacionales. Ya a comienzos del siglo IX, Walafried Strabo atestigua la existencia de libros en alemán (v. Alighiero Manacorda, 1987a: 210), pero será a partir del año mil cuando comiencen a proliferar los textos profanos en lengua vulgar, tanto a manera de glosas al derecho romano como de auténticas tradiciones literarias: el cantar de gesta y la lírica provenzal, primero; más tarde la poesía galaicoportuguesa y el romance caballeresco. En la corte castellana de Alfonso X (siglo XIII) se vuelcan todos estos factores, a los que se suman las influencias hebrea y musulmana. Entre muchas otras innovaciones, el sabio monarca fundará en Toledo la primera escuela de traductores, congregando lo mismo cristianos de todas partes de Europa que árabes y judíos, dará entrada a la literatura ejemplar de cuña oriental y fundará la tradición de la prosa artística en romance. "A partir de Alfonso X —nos recuerda Antonio Alatorre— no sólo crece la masa de textos escritos en nuestra lengua, sino que los rasgos de esta lengua, a causa del hábito mismo de la escritura, adquieren rápidamente una notable fijeza" (2002: 171). No será España, sin embargo, el único lugar donde se imponga la juglaría. Dante no sólo compondrá su

[13] De esta época datan la *Carta magna* (1215) del británico Juan sin tierra, la *Bula de oro* (1222) de Andrés II de Hungría y otros documentos análogos —antepasados de nuestras modernas constituciones— en los que se establecen las garantías de los señores feudales ante los poderes monárquicos estatales y nacionales. Mediante la instauración del derecho al debido proceso, por primera vez se coloca la ley por encima de la voluntad real, incapaz ya de dictar sentencia por sí misma.

Comedia en los versos italianos del estilo nuevo, sino que en su prosa latina, todavía de mayor prestigio, elogiará la proliferación de las lenguas vulgares, ofreciendo una clasificación de las mismas y mostrando la unidad lingüística de los diversos dialectos de Italia. Si, en la órbita cristiana, Dante aún se liga indisolublemente al aristotelismo, unos años más tarde, su paisano Petrarca citará ya a Platón. Puede que, como afirma Tatarkiewicz (1991: 55), Petrarca no conociera su doctrina como sí hacían en Bizancio los estudiosos griegos Plethon y Bessarión, responsables de reintroducir en occidente los diálogos platónicos, pero aun así resulta incuestionable que su *Triunfo de la fama* elevó a Platón al rango de "príncipe de toda filosofía", convirtiéndolo en patrón de la nueva escolástica, el *humanistis studiensins*.

En términos generales, el humanismo opuso al arreglo teocéntrico del medievo la concepción clásica del hombre libre; naturalmente, esta impronta aristocrática defendió el estudio especulativo y desinteresado frente a todo adiestramiento orientado a fines prácticos, de modo que poco se ocupó de la educación popular y mucho se cuidó de las universidades. Se lo puede, en este sentido, tachar de reaccionario. Y, sin embargo, a diferencia de lo que ocurría en la edad media, cuando en efecto no perseguían fin práctico alguno, supeditados como estaban a la exégesis y la teología, los nuevos estudios liberales encontraron una vez más en la política su vía de realización mundana. Más que un manual de buenas maneras para la mancebía real del caballero, *El cortesano* (1528) de Castiglione constituye un tratado político que, junto con *El príncipe* de Maquiavelo, define el carácter civil del gobernante ideal de la época, tan diestro con la pluma como debe serlo con la espada. Se trata de un personaje recto y culto, conocedor de las letras y las artes (poesía, música, danza, pintura) tanto como del ejercicio militar, poseedor de modales refinados y de una cierta condescendencia para ocultar la propia virtud.[14] En fin, "eran tantas las dotes de intelecto y carácter que debía poseer semejante «cortesano», que con toda razón observa la duquesa Elisabetta Gonzaga (mujer del duque Guidobaldo d'Urbino, en cuya corte se desenvuelve el imaginario diálogo) que de existir tal hombre sería de por sí el más perfecto de los príncipes" (Abbagnano y Visalberghi, 1964: 220). Encima, la aristocracia palaciega no pudo evitar la emergencia de la nueva burguesía que, reclamando su propio acceso a los *studia humanitatis* como complemento del quehacer artesanal y comercial, muy pronto recurrió a los maestros libres para instruir en las letras a los más pequeños antes de destinarlos al ábaco o a otras actividades preparatorias. Ante la creciente demanda, durante el siglo XIV se multiplican las escuelas libres en las que los niños de esta clase emergente aprenden primero el abecedario, luego el álgebra

[14] De raigambre socrática, esta indiferencia señorial da pie a una tradición de la que abrevará la moderna diplomacia. Me refiero a la *honesta dissimulatio* o, de otro modo, a la añeja y prudente costumbre, recomendada así por Aristóteles (*Ética a Nicomaco*, IV 7, 1127a-1127b) que por Séneca (*Cartas a Lucilio*, XIV, 7 y 8) y Quintiliano (*Institutione oratoria*, XIV, 7 y 8), de no decir siempre lo que se sabe o se piensa, hábito que, como atestiguan el italiano Torquato Acceto (*De la dissimulazione honesta*) y el español Baltasar Gracián (*Oráculo manual y arte de prudencia*, CXXVI, CLXXXI), encontrará un campo de cultivo idóneo en el ámbito contrarreformista. En nuestras letras, la exaltación de esta añeja y sabia costumbre se halla en los dramas de Calderón y Juan Ruiz de Alarcón.

y finalmente la gramática y la lógica.[15] De índole privada en las grandes ciudades, en el medio rural estas nuevas escuelas son administradas por los municipios, que a finales del siglo ofrecen ya educación gratuita a un porcentaje considerable de la población, principalmente en Italia.

En sus *Libros de la familia* (c. 1440), el genovés Leon Battista Alberti expondrá en lengua vulgar la primera concepción integral de esta nueva instrucción orientada a un tiempo al decir y al hacer, a la liberalidad y a la remuneración, y de la que, no obstante, aconsejará que se encargue el padre de familia en persona. Más que una reacción patrística y conservadora a la proliferación de maestros y escuelas libres, la recomendación entraña una novedad pedagógica ahí donde considera al padre el único verdaderamente capaz de descubrir y fomentar progresivamente las inclinaciones naturales de sus hijos. Entre lo que la naturaleza da al cuerpo y al ingenio y lo que les concede la fortuna, Alberti se inclina en definitiva por la primera vía en tanto que vehículo confiable hacia el trabajo remunerado. En este sentido, las letras resultan "no sólo útiles, sino necesarias para regular y gobernar las cosas" (1960: 70).[16] Por cuanto a los métodos de instrucción, Alberti recomienda ante todo el reconocimiento por medio del elogio, si bien aún se inclina por los golpes como recurso necesario para arrancar los vicios de raíz. En su "con el ejemplo enseñando, amonestando con la palabra y castigando con la fusta" (60) se trasluce la tan antigua como habitual costumbre de considerar a los niños seres imperfectos cuya falta de entendimiento justifica golpes y amenazas como medio de decantación.[17] Será Erasmo, casi un siglo más tarde, el primero que, motivado por la convicción de que el niño es capaz de realizar tareas y acercarse al estudio desde muy temprana edad, intente desterrar de la enseñanza los métodos violentos, proponiendo a cambio la alabanza y la incitación del pundonor como vías óptimas de acceso a la virtud. En sintonía con Alberti, el de Róterdam también considera "de mucha importancia atisbar la inclinación del niño cuanto antes, puesto que percibimos con suma facilidad aquello para lo que la naturaleza nos dispuso" (1986: 97-98), imperativo al que, por su parte, agrega el de "conocer lo que a cada edad es congruente" (124), de donde la necesidad de hacer pasar por juego la enseñanza de los más pequeños.[18] En cualquier caso, Erasmo se muestra partidario de lo que en nuestros días da por llamarse estimulación temprana.

[15] Por cuanto a las matemáticas, se trata no ya del viejo cálculo de fechas y acontecimientos, sino de la compleja aritmética del cálculo comercial y la teneduría de libros; es decir, de un álgebra que hubiera resultado imposible de no ser por la importación, en el siglo XIII, del sistema numérico indoarábigo o decimal.
[16] La traducción es mía.
[17] Presente ya en el antiguo Egipto, en la usanza hebraica y la educación espartana, esta concepción hubo de transitar, entre muchos otros sitios, por Platón, por la *Regula Benedicti*, la escolástica medieval y aún por el propio Francesco Petrarca (v. Alighiero Manacorda, 1987a: 51, 82, 92, 141, 184, 186, 245, 276-77).
[18] En sus *Leyes* (VII, 819 b-d), Platón elogia las prácticas de los preceptores egipcios, que aplican el juego "a todas las operaciones aritméticas indispensables, favoreciendo a los alumnos en el aprendizaje de las formaciones, las marchas y las campañas de los ejércitos y también en la administración de las casas y, en general, hacen a los hombres más útiles y más despiertos que ellos mismos". Más tarde, san Agustín dedicará un capítulo de sus *Confesiones* a lamentarse de sus primeras incursiones en las letras, a temprana edad, y a ponderar el gusto de los muchachos por el juego y su temor a los castigos. Se queja, en

Otro ideal pedagógico del humanismo incumbe a la participación estudiantil del género femenino, hasta entonces obliterado completa o parcialmente del ejercicio educativo. Ya en pleno renacimiento, Comenio otorgará la misma importancia a la instrucción de la mujer que a la del varón, matizando incluso la distinción entre los contenidos de una y otra.[19] En Comenio se reconoce al padre de la pedagogía moderna porque su *Didáctica magna* (1638) plantea por primera vez los lineamientos tanto generales como específicos de una escuela integral organizada en ciclos y niveles. Aumentando progresivamente el nivel de complejidad, cada uno de los tres ciclos de seis años (primario, secundario y superior) trata las mismas materias en el mismo orden (gramática, ciencias físicas y naturales, matemáticas, ética, dialéctica y retórica), incluido en cada caso un acercamiento histórico al tema en cuestión. Se comienza siempre —otra innovación— con la enseñanza de la lengua o las lenguas maternas, para luego pasar al estudio del latín y, ya en el nivel superior, del griego y otras lenguas clásicas. Como bien señalan Abbagnano y Visalberghi, la de Comenio presenta la misma fisonomía de las escuelas modernas: "Es una escuela al mismo tiempo formativa e informativa" (1964: 308).[20] Esta novedosa integración se debe al hecho de que, sin dejar de recurrir a la triple didáctica de los antiguos, atenta al conocimiento, la reflexión y el obrar (*eidénai, lógos, érgon…, ratio, oratio, operatio*), el moravo enfatiza los beneficios que la tercera vía aporta a los más jóvenes, como aquel discípulo imaginario de Agustín de Hipona, a quien el santo espetaba: "no hallarás nada que se aprenda por sus signos. Pues cuando se me da un signo, si yo ignoro lo que significa, nada me puede enseñar; pero si lo sé, ¿qué aprendo por el signo? (*De magistro,* X, 33), de manera que "las cosas significadas se deben estimar más que los signos" (IX, 25).

La gran diferencia entre Agustín y Comenio estriba en que el segundo gozó en su tiempo de un mayor prestigio como pedagogo. Su triple vía educativa: erudición, virtud y piedad, sentaría las bases de la reforma educativa sueca (hoy día los países escandinavos lideran los índices mundiales de educación) y abonaría, aunque en menor grado, en la británica, mientras que, de manera más general, la influencia de su pensamiento se dejaría sentir no solamente en las naciones protestantes, sino también en algunos terri-

especial, de haber sido reprendido a causa del juego por adultos que llaman "negocios" a sus propios juegos (I 9, 15).

[19] El sexo femenino, asegura el erudito, "está igualmente dotado de entendimiento ágil y capaz de la ciencia (a veces superiores a nuestro sexo) y lo mismo destinado a elevadas misiones […] Sin embargo, no se le ha de llenar de un fárrago de libros (como a la juventud del otro sexo; lo que hay que deplorar que hasta ahora no haya sido más cautamente evitado), sino libros en los que, al mismo tiempo que adquieran el verdadero conocimiento de Dios y de sus obras, puedan perpetuamente aprender las verdaderas virtudes y la verdadera piedad" (IX, 5-6). Por su parte, Castiglione ofrece una visión análoga, aunque atenta al tema de la cortesía y aderezada con esa rivalidad de raigambre laica que hoy suele denominarse guerra de los sexos (*El cortesano*, III, 7).

[20] El antecedente, si no directo, más inmediato de esta clase de educación se remonta a la *enkiclios paideia* de la época helenística, un tipo de formación humanística dividido asimismo en ciclos y niveles y consagrado al estudio de las ciencias particulares. Es en el seno de este universo cultural, con Alejandría a la cabeza, donde se establecen definitivamente los parámetros de la erudición clásica y se normalizan las llamadas artes liberales (v. Larroyo, 1976: 171-76).

torios tradicionalmente católicos como Polonia y Hungría. No cabe, sin embargo, ver en Comenio un precursor de la escuela activa contemporánea, puesto que a la postre sus métodos se integrarían, más bien, a lo que la misma escuela nueva denominará "educación tradicional"; es decir, a un sistema educativo que, sustentado como está en el racionalismo, dominaría de cabo a rabo el horizonte de la modernidad. En una palabra, la erudición que propone el moravo posee ya la investidura científica tal como la concibe su contemporáneo Descartes y como la concebirán un siglo después los exponentes de la ilustración. Comenio no habla ya de artes; habla de ciencia, como había hecho, con cuatro siglos de antelación, santo Tomás de Aquino, para quien enseñar equivalía a "causar en otro la ciencia" (*"scientiam in alio aliquo modo causare": Quaestiones disputatae, De ver*., XI 1, 4).

Desde luego, la tendencia racionalista encontró terreno fértil en las naciones reformistas, donde el impulso a la educación logró convertirla en una práctica popular. Tan sólo en Alemania, el pietismo promovió la apertura de hospicios y escuelas populares, como también de una nueva clase de institución, la escuela normal, orientada por primera vez a la formación de profesores; en estos nuevos centros de instrucción se conservan los tradicionales métodos disciplinarios, pero disminuye la importancia del latín y la retórica al tiempo que se eleva la de las ciencias (v. Alighiero Manacorda, 1987b: 369-70). También en los territorios católicos se dio a la sazón un aumento considerable de la cobertura escolar; sin embargo, a pesar del impulso educativo de los jesuitas, ahí la postura contrarreformista impidió el vertiginoso desarrollo cultural que experimentaban los países del norte. Sí, la imprenta se popularizó rápidamente en todas las cortes importantes, pero el papado no tardó en ver en los libros un peligro y en elaborar una lista, el *index librorum prohibitorum*, que consignaba los títulos *non gratos* y los condenaba a arder en la hoguera. Ahora que, si el bloqueo cultural italoibérico se dejó sentir con fuerza en el continente (ahí está el pedagogo español Luis Vives huyendo de la inquisición, primero a Inglaterra y luego a los Países Bajos), sería en las colonias transoceánicas donde dejaría caer todo su peso.

No estaría, a propósito, completo este humilde recorrido sin un vistazo a las condiciones educativas relativas al arte que imperaron primero en Mesoamérica y más tarde en la Nueva España. Por su acentuada jerarquización y su estructura política, la civilización que habitaba el valle de México antes de la llegada de Cortés nos recuerda a la del antiguo Egipto. Acá también, como en la vieja Esparta, se acostumbraba ofrendar a los niños al templo parroquial (*calpulli*), al que se entregaban para su instrucción hacia los quince años de edad, si bien los miembros de la nobleza solían asistir desde los primeros años. Si el muchacho o muchacha era hijo(a) de macehuales (plebeyos), su destino era el *telpochcalli*, donde al paso de los años habría de convertirse en *telpochtli*; si, por el contrario, su origen era noble (*pipiltin*), iba a parar al *calmécac*, la escuela encargada de adiestrar a los futuros *tlamacazqui*. En su *Códice florentino* (López Austin, 1985b: 11-40), Bernardino de Sahagún da testimonio de los diversos grados por los que debía pasar todo estudiante mexica antes de integrarse a la vida adulta (en el telpochcalli: *táchcauh, telpochtlato, oquichtli, tlacatéccatl, achcauhtli;* en el calmécac: *tlamacaztoton,*

teiccatoton, tachcahuan) y también de las costumbres que se usaban en los templos-escuela. Durante los años iniciales, ambas instituciones impartían más o menos la misma educación del mismo modo ordenado y rutinario: por la mañana, barrer y encender el fuego; luego, alguna penitencia, que en el caso del *tlamacazqui* podía consistir en un martirio con espinas pero que por lo regular se trataba de una caminata por el bosque en busca de leña; más tarde se practicaban en grupo las actividades manuales, tanto artesanales como utilitarias; al caer el sol, y tras el aseo y el adorno personales, se encendía el fuego para el canto y el baile, que se practicaban hasta la noche. Por cuanto a esta última actividad, cabe aclarar que en el telpochcalli se practicaban danzas y cantos profanos, a diferencia del calmécac, donde los bailes y cantos sagrados emplazados al sacerdocio exigían una preparación adicional, de ahí que el *tlamacazqui* debiera pasar por una rigurosa instrucción religiosa que no tocaba a los plebeyos. En ambos casos, si el varón resultaba apto para la guerra, se lo enviaba a la instrucción militar; las mujeres, en cambio, eran preparadas para las labores domésticas y artesanales. En lo que toca a la disciplina, las dos clases de escuela acostumbraban infligir duros castigos y penitencias, que podían llegar a la muerte en caso de que el infractor se embriagara o, tratándose de un *tlamacazqui*, tuviera relaciones sexuales.[21] Un recuento paralelo de la educación tezcocana, la de mayor refinamiento en el horizonte mexica, se debe a Juan Bautista Pomar, nieto del mismísimo Nezahualcóyotl (López Austin, 1985b: 57-71). Allí la educación de los plebeyos se orientaba fundamentalmente al trabajo de la tierra y el dominio de las armas, mientras que la de los nobles conducía a las armas, el sacerdocio y, lo que me interesa, a la cosmología, la oratoria y el trabajo manual de alta categoría: pintura, tallado en madera, piedra y metal, labrado, carpintería, textilería y, en especial, la fabricación de objetos suntuarios elaborados con plumas.[22] No quedó constancia de los métodos empleados para esta instrucción artesanal, aunque dada la estandarización estilística de los ornamentos que han sobrevivido cabe suponer que la imitación y la repetición se situaban al centro del sistema pedagógico. Lo cierto es que se trata de una educación pública bastante completa, cuando menos la del calmécac, en todo equiparable a la del escriba egipcio salvo por la especialización de la escritura: "Y se entiende que si tuvieran letras —aclara Pomar—, llegaran [*los indios*] a alcanzar muchos secretos naturales; pero como las pinturas no son muy capaces de re-

[21] Un panorama bastante completo de lo que se enseñaba y, en lo que cabe, de cómo se enseñaba en estas escuelas nos lo da Diego Durán cuando se refiere al consejo de Moctezuma: "Ordenaron que hubiese en todos los barrios escuelas y recogimientos de mancebos donde se ejercitasen en religión y buena crianza, en penitencia y aspereza, y en buenas costumbres, y en ejercicios de guerra y en trabajos corporales, en ayunos y en disciplinas, y en sacrificarse, y en velar de noche, y que hubiese maestros y hombres ancianos que los reprendiesen y corrigiesen y castigasen y mandasen y ocupasen en cosas de ordinario ejercicio, y que no los dejasen estar ociosos, ni perder tiempo" (López Austin, 1985a: 59).

[22] Se trata, en suma, del mayor ejemplo de toltequidad (*toltecáyotl*) que vio la luz en el valle de México previo a la conquista. Adoradores de Quetzalcóatl, deidad amiga de la paz y la civilidad y enemiga de los sacrificios humanos, los toltecas habían sido grandes arquitectos, pintores, escultores y alfareros, de modo que, como asegura Miguel León Portilla (1983: 32), "decir *tolteca* en el mundo náhuatl posterior (aztecas, texcocanos, tlaxcaltecas…), implicaba en resumen la atribución de toda clase de perfecciones intelectuales y materiales".

tener en ellas la memoria de las cosas que se pintan, no pasaron adelante, porque casi en muriendo el que más al cabo llegaba, moría con él su ciencia" (66).

De la instrucción que se impartía en el entorno familiar da cuenta, por su parte, el *Códice mendocino* (López Austin, 1985a: 93-153). También en casa se enseña con mano dura desde el comienzo. A los cinco años de edad, los niños ya ayudan a sus padres en las labores domésticas; los muchachos hacen de recaderos y las muchachas aprenden a hilar. A los siete, los varones aprenden a pescar y a arar la tierra, y a partir de los ocho se los comienza a atemorizar con posibles castigos. A los trece, ellos van ya por la leña al bosque y pescan en la laguna, mientras ellas preparan la masa, echan tortillas al comal y aprenden a tejer; para entonces, los castigos y vejaciones se han vuelto cosa regular: azotes, laceraciones, ayunos, trabajos forzados, encierros… De manera adicional, el códice ofrece una brevísima relación de las principales ocupaciones y de su transmisión: "Los oficios de carpintero y lapidario y pintor y platero y guarnecedor de plumas […] significan que los tales maestros enseñaban los oficios a sus hijos, luego, desde muchachos, para que siendo hombres se aplicasen por sus oficios y ocupasen el tiempo en cosas de virtud" (147). En términos generales, y a manera de comparativo etnológico, la educación mexica en vísperas de la conquista puede verse como una mezcla, muchas veces contradictoria, de los estilos pedagógicos practicados en la Esparta y la Atenas de la antigüedad,[23] por eso dice Jacques Soustelle que, a pesar de sus enormes diferencias, tanto el calmécac como el telpochcalli "pretendían fortalecer física y mentalmente el carácter para formar ciudadanos consagrados al bien público" (1964: 178).[24]

Por cuanto al sur de Mesoamérica, documentos como la *Historia de los indios de la Nueva España*, de Motolinía y, especialmente, la *Relación de las cosas de Yucatán*, de Diego de Landa, permiten extrapolar que, dado que su régimen no acusaba el militarismo extremo de los aztecas y pese a que, como éstos, separaban a los aprendices en distintas escuelas según la clase a la que pertenecieran, la educación entre los mayas se asemeja más a la *paideia* del clasicismo ático que a los rigores de la instrucción espartana. A ello, cabe agregar la naturaleza jeroglífica de la escritura maya, mucho más propicia que los pictogramas del náhuatl para el desarrollo de un conocimiento avanzado que incluyó el perfeccionamiento de la aritmética, la astronomía, la literatura y la jurisprudencia, y un refinamiento sin parangones en toda la América precolombina en lo relativo a la arquitectura, la pintura y las artes decorativas (v. Thompson, 1964: 205-222). En este marco, Francisco Larroyo ofrece el siguiente cuadro sinóptico de la educación maya:

> Los niños pasaban el tiempo jugando al aire libre, pero los juegos mismos tenían un designio educativo: eran imitaciones, las más de las veces, de las futuras labores

[23] Ahí donde la *paideia* griega se fundamenta en el hacer y el decir, la educación toltecana transita de la fisonomía moral al principio dinámico, de la cara (*in ixtli*) al corazón (*in yóllotl*), donde la primera representa la sabiduría y el segundo, la firmeza (v. León Portilla, 1980: 15-35). En este marco, la labor del maestro (*temachtiani*) consiste en *dar sabiduría a los rostros ajenos* (*ixtlamachiliztli*) (193-97).
[24] Mía la traducción.

> que habrían de ejecutar. A los nueve años ayudaban los niños a su padre en las faenas del campo; las niñas a su madre, en las labores domésticas. Cumplidos doce años, eran bautizados los hijos, consagrándoseles para la vida pública. Entonces abandonaban el hogar e ingresaban en un establecimiento educativo.
>
> Dichos establecimientos eran internados. Había dos clases de estos establecimientos: uno para los nobles y otro para la clase media. En el primero se daba preferencia a la enseñanza de la liturgia, sin descuidar la relativa a la astrología, la escritura, el cálculo y la genealogía. En el segundo, la educación era menos esmerada, acentuándose en él las prácticas militares (1976: 113).

A diferencia de lo que ocurrió en otras colonias europeas (en Norteamérica, por ejemplo, donde la consigna fue de exterminio), la conquista de la América hispánica dio pie a un adoctrinamiento masivo como no se había dado en occidente. La reina Isabel fue muy clara con Colón en cuanto a cómo había que tratar a los nativos del nuevo mundo: como niños, de ahí que, como argumenta, y de qué modo, Robert Ricard, la nuestra haya sido una conquista espiritual. En este proceso, los más pequeños desempeñaron un papel fundamental; los franciscanos pusieron especial empeño en su instrucción catequética a sabiendas de que, amén de constituir el futuro del vasto territorio novohispano, suponían un gran aliado en términos de evangelización. Y no se equivocaban, puesto que los jóvenes "hicieron oficio de misioneros de sus propias familias y de los demás indios; nadie sospechaba de ellos, nadie dudaba de su desinterés material y nadie se recataba de su curiosidad. Comenzaron, pues, a enseñar el catecismo a los adultos, a denunciar a los religiosos las secretas supersticiones de sus padres" (Ricard, 1986: 186). Con este propósito, los frailes impartían el catecismo a todos los niños; bien que al principio sus escuelas sólo acogían a los descendientes de la aristocracia conquistada, ahí les enseñaron a leer y escribir en español y, a los más dotados, los entrenaron para el canto coral. Con el tiempo y la valiosa participación de Pedro de Gante y otros humanistas, las escuelas conventuales se multiplicaron y comenzaron a admitir a todos los niños y niñas, independientemente de su origen y clase social, para que aprendieran primero la moral cristiana y luego una actividad práctica o un oficio. Por cuanto a los métodos de enseñanza, cabe reconocer en la orden de san Francisco una instancia pionera en el desarrollo de técnicas inusitadas. El padre García Icazbalceta, por ejemplo, ideó un método visual que combinaba la doctrina con la plasticidad de la escritura pictográfica autóctona: "Bajo la dirección de los frailes —señala Mariano Picón-Salas, dando cuenta de uno de tantos procesos de hibridación— los propios mexicanos pintarán estos jeroglíficos, en los que algunas veces se opera el tránsito de la mera representación figurativa hacia las más curiosas asociaciones fonéticas" (1944: 86). En este marco, durante el siglo XVI se diseña el molde escolástico de la cultura novohispana que habría de florecer un siglo después en la pluma de Sor Juana, donde la hibridación es ya evidente, como también lo será, poco más tarde, en la primorosa iglesia de Tonantzintla, en Puebla, decorada con un estilo único para el que cabría acuñar un calificativo.

Belleza e imitación, principios racionales del arte

Una vez comprendido que, en términos semánticos, la antigüedad y el medievo poco distinguían entre las nociones de arte, ciencia y educación, apremia ahora echar un vistazo a la concepción que, abrevando también de una tradición muy añeja, precipitó la demarcación terminológica e hizo posible que la palabra "arte" adquiriera un sentido propio. La escolástica medieval se encargó, en efecto, de señalar la divergencia de caminos entre artes y ciencias. Para que, hacia el 1500, Leonardo pudiera definir las artes como aplicaciones mecánicas de la ciencia (Bayer, 1965: 119), antes, los significados de ambas palabras debieron distinguirse con alguna claridad. En el proceso, la antigua *tékhnē* griega —el *ars* de los romanos— quedó reducida a la práctica de las disciplinas manuales, mientras que la ciencia asumió el control de toda preceptiva, incluyendo las de dichas disciplinas; así en la pintura, donde el desarrollo de la perspectiva (de Van Eyck a Leonardo) y la proporción áurea (del propio Leonardo a Rubens, Velázquez y Rembrandt) no puede imaginarse sin el avance previo de las matemáticas. Coronado por la ilustración, el racionalismo impondrá del todo esta tendencia. En su seno verá la luz una nueva disciplina, la estética, perfilada ya como ciencia del arte; es decir, no como método, sino como un conjunto de principios racionales comunes a las prácticas de representación. Se trata de un cúmulo de categorías —de criterios, se dirá después de Kant— gobernado por los principios de la *imitación* y la *belleza*.

Antes de echar brote en Platón, en aquellos imitadores de segunda categoría cuyos objetos representan otros objetos que a su vez reproducen las ideas originales (*República*, X 2, 597e), el primer principio extiende sus raíces hasta Heráclito (ss. VI-V a. C.) y Demócrito (ss. V-IV), en cuya opinión el hombre aprende y se desarrolla imitando a la naturaleza (v. Tatarkiewicz, 1987: 96).[25] Su florecimiento se debe, no obstante, a Aristóteles, para quien la *mimesis* constituirá en sí misma una fuente de placer en la que confluyen el deleite de los sentidos y la dimensión moral de las costumbres; un ejemplo, los bailarines: "mediante ritmos convertidos en figuras, imitan caracteres, pasiones y acciones" (*Poética*, I, 1447a, 25). En la cita aparecen dos de los tres elementos que el estagirita identifica en todo proceso imitativo; éstos son: el *medio* con que se imita (el color y la figura en la plástica; el lenguaje en la narrativa; en la música, el ritmo y la melodía), el *objeto* de la imitación (bueno o malo, grave o ligero, trágico o cómico) y el *modo* de imitar (estilos dramático, narrativo o mixto). Por cuanto a este último, lo cierto es que Aristóteles distingue sólo las variantes activa y narrativa (1448a, 18-24). Será Diomedes

[25] En este sentido, el paso de los presocráticos al platonismo resulta problemático porque originalmente la palabra *mimesis* designaba "las prácticas rituales de los sacerdotes, sus gestos y movimientos" (Tatarkiewicz: 1987: 128), probablemente en tanto que recreaciones del mito, acepción que todavía se trasluce en Heráclito y Demócrito pero que tiende a desaparecer en Platón, donde la palabra se refiere principalmente a la imitación de la realidad, más aún, a la imitación de sus apariencias, como en la pintura, que engaña a los sentidos. Aun así, cuando habla de las distintas clases de representación poética, el autor de la *República* (III 10, 394a ss.) se reserva el término *mimesis* para definir el estilo dramático, lo que hoy se conoce como estilo directo, por oposición al estilo simple (*haplê*) o indirecto de la narración.

(*Ars grammatica*, III) quien agregue, en el siglo IV, la modalidad mixta propia de la épica y la sátira a un cuadro que, sin embargo, se oscurecerá al pasar por san Isidoro (*Originum sive etymologicarum*, V, 16; XI 3, 21; XX 2, 8), para quien Horacio y Juvenal resultan tan activos como la vieja comedia ática, y no verá la luz hasta comienzos del siglo XIII, cuando John of Garland recupere la tripartición original (De Bruyne, 1958: 24-29; López Estrada, 1987: 205). En fin, en tan alta estima se tendrá, tras Aristóteles, el principio de imitación,[26] que como atestiguan las páginas anteriores, a partir del helenismo y hasta la época moderna, los métodos de creación e instrucción girarán en torno a él. Si para Platón las artes miméticas valen poco por imitar una realidad que ya de por sí sería una mala copia de lo inteligible, en Dionisio de Halicarnaso (s. I a. C.) la *imitatio* sumará la exigencia de un cuarto nivel: la imitación de los imitadores de la realidad, o bien, la fusión de poética y retórica:

> De la poesía homérica debes reproducir no sólo una parte del cuerpo, sino absolutamente todo; e intenta emular los caracteres, las pasiones y la grandeza, y también la forma de distribuir la narración y todas las demás virtudes, hasta que, modificadas convenientemente, hagan que tu arte de imitar sea verdadero. A los otros sólo hay que imitarlos en lo que sobresalgan por encima de los demás (*Sobre la imitación*, Ep. II 2, 1).

Pocos son, sin embargo, los fragmentos del libro de Dionisio que nos han llegado. Su legado, empero, le daría a Quintiliano para componer el libro décimo de sus *Instituciones* y, erigido en canon absoluto durante el medievo, alcanzaría a colarse, y de qué modo, en el *De copia rerum* (1612) de Erasmo. Ahora bien, más que un simple método retórico o literario, la imitación adopta una impronta moral ahí donde se refiere también, y sobre todo, a las costumbres, en cuyo marco da pie al principio educativo de la *emulatio*, otro estándar destinado a perdurar: "La imitación de la virtud se llama emulación" ("*imitatio virtutis aemulatio dicitur*"), consigna Cicerón en sus *Cuestiones tusculanas* (IV 8, 17), anteriores a la obra de Dionisio pero tanto o más influyentes que ella.

Por cuanto al segundo principio, la belleza, su origen se liga también al ámbito de la práctica, si bien muy pronto comienza a elevarse rumbo a los cielos de la especulación.[27] En este sentido, el Sócrates de Jenofonte hará coincidir lo bello (*καλλός* = *kalós*) con lo bueno (*ἀγαθός* = *agathós*) en una unidad dialéctica (la *καλλοκαγαθία* = *kalokagathía*, de *καλλός* y *ἀγαθός*) revestida indisolublemente de la dimensión práctica de la conveniencia (*kromenón*). "¿Quieres decir que las mismas cosas son hermosas y feas?", le pregunta Aristipo tratando de embrollarlo, y el ateniense responde: "¡Sí, por Zeus!, buenas y malas, pues a menudo lo que es bueno para el hombre es malo para la fiebre, y lo que es bueno para la fiebre es malo para el hombre. Con frecuencia también, lo que es hermoso para la carrera es feo para la lucha" (*Memorabilia*, III 8, 6-7). Nótese, sin embargo, que

[26] Para una revisión de sus alcances en el marco de la literatura occidental, v. Auerbach, 1950.
[27] Aquí también cabe remontarse a Demócrito quien, atribuyendo su fuente a la naturaleza, asegura que la facultad de percibir la belleza constituye también un don natural (Tatarkiewicz, 1987: 97).

el filósofo emplea el término "bueno" cuando se refiere al aspecto llanamente utilitario de la conveniencia y, en cambio, recurre a la palabra "bello" para hablar de aquellos de sus elementos que resultan agradables a los sentidos.[28] En la versión platónica (*Hipas Mayor,* 287b-304a), el propio Sócrates deslindará el concepto de "lo bello" de sus realizaciones materiales, de las que, no obstante, extrapolará tres cualidades o variantes fundamentales. La primera se refiere, como en Jenofonte, a la utilidad, a la adecuación práctica de un medio a sus fines; por su parte, la segunda desplaza ya la conveniencia al ámbito moral en términos de destreza y provecho, mientras que en la tercera vía, la del placer, la misma conveniencia termina ligándose a lo agradable y lo deleitoso o, en nuestros términos actuales, a lo estético. En el marco de este sensualismo, Platón sentará las bases de una tradición, la occidental, que ha restringido la belleza a los sentidos de la vista y el oído, considerados de siempre superiores con respecto a los demás. En este mismo marco, el Sócrates del *Banquete* convertirá la belleza en objeto del amor, que la desea sin obtenerla. El amor entendido como facultad del alma, cuya misma naturaleza anhela la inmortalidad y, en su empeño, se reproduce, porque la procreación, explica Diotima, "es algo eterno e inmortal en la medida en que puede existir en algo mortal" (206e). Aquí "belleza" es ya sinónimo de eternidad, de perfección, de reencuentro con el origen, de correspondencia entre las partes y el todo.[29] Sinónimo, en una palabra, de verdad, o cuando menos de su parte visible (*Fedro*, 250d), de donde el célebre desprecio platónico por todas aquellas imágenes fantasmagóricas que, a diferencia del fiel y proporcionado *icono*, desfiguran el modelo original (*Sofista*, 235e-236c, 264c-265b); se trata, para Platón, de representaciones torpes e ilusorias cuyos autores no le parecen dignos ciudadanos de la *República* desde que su "arte imitativo hace sus trabajos a gran distancia de la verdad y trata y tiene amistad con aquella parte de nosotros que se aparta de la razón, y ello sin ningún fin sano ni verdadero" (X 5,603a-b).[30]

[28] Así mismo hará Horacio, cuatro siglos después, cuando exija a los poetas mezclar lo dulce con lo útil para enseñar deleitando (*Arte poética*, 343-44).

[29] Cuando digo "aquí" me refiero al discurso de Diotima, por lo regular considerado el canon del diálogo. No lo niego, si bien cabe precisar que dicho discurso encarna en Alcibíades, en quien se ilumina el carácter contradictorio del amor y la belleza. Para empezar, y a diferencia de los convidados de Agatón, Alcibíades se ha embriagado, lo que a mi parecer hace referencia a la definición del amor como embriaguez y delirio que aparece en el *Fedro* (238b-c). Su escandalosa irrupción tiene este sentido, como también el tono confesional de su propia argumentación. Es en ésta, no obstante, donde el amor, la belleza y, sobre todo, la perfección (entendida como completud, como totalidad) muestran sus dos rostros. Alcibíades ama a Sócrates, en quien ve a un sileno como el sátiro Marsias, que a pesar de su conocida fealdad competía con Apolo en el tañer de la flauta. Como todo objeto de amor verdadero, la fealdad exterior de Sócrates encierra también un primor invaluable, una hermosura anhelada por su discípulo. En este punto podría parecer que, en una especie de sacrificio, el amor debe atravesar la fea envoltura exterior para gozar de la belleza interior, pero lo cierto es que Alcibíades desea a su maestro así en lo físico como en lo anímico, y tanto su humillada indignación como la persistencia de su amor derivan del rechazo de que ha sido objeto por parte de él. No es, ni por mucho, un sacrificio el que pretende realizar Alcibíades entregándosele a Sócrates; éste lo sabe, y por eso atribuye irónicamente su rechazo a la desproporción que media entre la belleza exterior de su discípulo y su propia belleza interior (*Banquete*, 215a-222c).

[30] Triunfa aquí el filósofo sobre el hombre común incluso en la propia persona de Platón, quien es muy probable que también practicara la pintura (Bayer, 1965: 34), tanto como que el padre de Sócrates haya sido escultor (Abbagnano y Visalberhi, 1964: 63).

Por su parte, Aristóteles procederá con mayor cautela. Y no porque desprovea a la belleza de sus atributos morales, ya que, como sus antecesores, difícilmente concibe lo bello desligado de lo bueno y lo verdadero, sino porque, en los mismos términos de la *kalokagathía*, efectúa valiosas precisiones al asignar la bondad a la intención, a la persona, y la belleza a la realización, a la obra: la primera digna de alabanza por su naturaleza activa; merecedora de gloria, por su carácter *contemplativo*, la segunda. Otra distinción clave, que ahí donde el bien constituye un fin o, más bien, el fin de todas las cosas (*Metafísica*, I 3, 983a), para el estagirita "lo bello se escapa de la finalidad o al menos no toma parte rigurosamente en este juego continuo de la finalidad y en esta jerarquía incesante de fines: es, en palabras de Kant, «una finalidad sin fin»" (Bayer, 1965: 49). Esta postura le permitirá, tal como, dos milenios después, al propio Kant, desarrollar una concepción de la belleza desprovista, en lo que cabe, de materialidad. En Platón, la belleza en sí corresponde a la idea (*ἰδέα*), a la esencia metafísica del objeto, origen tanto de su apariencia como de su constitución. En cambio, la *schema* (*σχῆμα*) aristotélica está más próxima a la forma sustancial de los escolásticos (v. Tatarkiewicz, 1997: 268-69); se ha separado del objeto material y, por tanto, encierra una categoría racional, una representación de la sustancia de carácter, en última instancia, numérico: "las formas supremas de la belleza son el orden, la proporción y la delimitación, que las ciencias matemáticas expresan en grado sumo" (*Metafísica*, XII 3, 1078a-b).[31] En este sentido, san Agustín avanzará un paso al derivar las categorías en una gradación jerárquica, en un movimiento progresivo de la razón que, en el placer, busca la belleza, en la belleza las figuras, en éstas las dimensiones y, finalmente, en la proporción el número ("*sensit nihil aliud quam pulchritudinem sibi placere, et in pulchritudine figuras, in figuris dimensiones, in dimensionibus numeros*": *De ordine*, II 15, 42).

Por cuanto a la concepción medieval de la belleza, su fuente principal debe buscarse en Plotino (s. III). En términos generales, el africano replica los postulados de Platón cuando sitúa el hogar de la belleza en el quiasma de las ideas, si bien realiza un movimiento ascendente contrario al de Aristóteles, para quien dicho enclave, atado a la expresión racional de la naturaleza, propicia la imitación objetiva. En cualquier caso, para Aristóteles el origen de la belleza habita no en la imitación sino en la forma que se imita precisamente por ser bella; para él, señala Raymond Bayer, "el arte es técnica, lo bello es metafísico" (1965: 45). En Plotino, quien por primera vez lleva la discusión sobre lo bello a los terrenos propios del arte, la obra de arte contiene un excedente que proviene del interior del artista y, en última instancia, de su nexo con el origen primigenio.[32] Visto así, el arte no copia las formas bellas de la naturaleza, sino que provee de formas

[31] En relación con el arte propiamente dicho, una postura semejante se halla, ya en la época contemporánea, en Herbert Read (1986: 38 ss.)

[32] "Sean, pues -dice el erudito-, dos objetos yuxtapuestos, por ejemplo, dos masas de piedra, una informe y desprovista y otra reducida ya por el arte a estatua de un dios o de algún hombre [...] Pues bien, esta piedra transformada por el arte en belleza de forma aparecerá, sí, bella, mas no por ser piedra -de lo contrario también la otra sería igualmente bella-, sino gracias a la forma que le infundió el arte. Por consiguiente esta forma no la tenía la materia, sino que estaba en la mente del que la concibió aun antes

bellas a la naturaleza, formas que proceden de una fuente común a uno y otra, para que el alma trascienda lo inteligible y así, se transporte a un mundo prístino y sereno en el que incluso, la forma sensible desaparece al ser desprovista de todo atributo, de toda magnitud, y pueda convertirse en una entidad suprasensible: Dios.

Es sabido que este idealismo neoplatónico marcó los primeros siglos del cristianismo. Se lo halla asimismo en san Agustín, cuyos libros sobre lo bello desafortunadamente se han perdido. En este marco, lo bello, lo bueno y lo verdadero se convierten en atributos de Dios, en distintas facetas de un ser supremo que todo lo contiene en su origen, de ahí que la belleza expresada en las artes luzca imperfecta y que éstas deban supeditarse a la expresión de la belleza suprema, renunciando incluso a la correspondencia con los objetos, al realismo, pues, y desde luego a toda fuente de placer sensible, a toda sensualidad. Si "mi reino no es de este mundo", tampoco su belleza lo es; si "la carne es pecado", por lo tanto no es bella.

Tendrá que pasar un milenio para que este panteísmo esotérico encuentre una réplica. Lo hará en santo Tomás quien, por la vía de Alberto Magno, incorporará nuevamente a la discusión la forma aristotélica, racional y objetiva. El de Aquino no niega la distinción entre la belleza corpórea y la belleza divina; es más, insiste una y otra vez en ella, pero le restituye al placer el lugar preponderante que ya ocupaba en el modelo de Aristóteles. Concibe, a propósito, dos clases de goce: aquel que proviene de lo bueno y que consiste en la satisfacción del apetito corporal, y aquel otro que brinda al intelecto la contemplación misma y cuyo objeto es la belleza.[33] Este alimento de la cognición atraviesa, opina el teólogo, por varios momentos, toda vez que el estímulo sensible debe pasar primero por la memoria y luego por la imaginación para arribar finalmente al juicio, a la *vis estimativa* (v. Bayer, 1965: 89). Se trata, a todas luces, de un proceso racional determinado por las contingencias de la experiencia, por eso dice Tatarkiewicz que, en santo Tomás, el concepto de lo bello no fue "modelado en la belleza absoluta, ideal o simbólica, sino formulado a base de cualidades más concretas que la perfección o la genérica cualidad de admiración" (1989: 261).

Esta secularización le permitirá al arte liberarse medianamente de su añeja servidumbre y aspirar a una grandeza propia; le permitirá abandonar la austeridad del estilo románico, presente, por ejemplo, en el *Frontal de los Apóstoles* (s. XII) de la catedral de Urgell, y adentrarse en el refinamiento gótico que ya aparece en la *Tabla de las plañideras* (s. XIII), pero cuyo cénit brillará con todo su esplendor en *El jardín de las delicias* (c. 1500), del Bosco, dejando la mesa puesta para el gran arte renacentista. Puede, a propósito, que la fuente continúe siendo bíblica, pero no cabe duda de que la imitación empieza a cobrar valor por sí misma, algo que en occidente no se veía

de que adviniera a la piedra. Pero estaba en el artista no en cuanto éste tenía ojos y manos, sino porque participaba del arte" (Eneadas, V 8, 1).

[33] "*El sic patet quod pulchrum addit supra bonum, quendam ordinem ad vim cognoscitivam; ita quod bonum dicatur id quod simpliciter complacet appetitui, pulchrum autem dicatur id cuius ipsa apprehensio placet*": *Suma teológica*, I-II 27, 1 ad 3.

desde los frescos pompeyanos sepultados por el Vesubio. Hacia el siglo XVI, incluso la fuente cambia. Arropados por los nuevos mecenazgos de las cortes, se multiplican los músicos, pintores y escritores de cámara, quienes muy pronto combinan los temas sagrados con los profanos, a Ovidio con Beda el venerable, a Venus con la Virgen María. Surgen por acá y por allá escuelas y academias donde, al margen de los gremios, se enseñan las artes manuales, hasta entonces consideradas de segundo orden, y proliferan los talleres donde uno o varios maestros aglutinan todo un estilo artístico. La reflexión "estética" se desplaza del arte con mayúsculas a las diferentes disciplinas artísticas concebidas ya como técnicas, así en los tratados de Alberti sobre la arquitectura, de Leonardo sobre la pintura y de Lope sobre la comedia.[34]

En su paso al barroco, sin embargo, al renacimiento le ocurre lo que al clasicismo griego en su tránsito del idealismo platónico al naturalismo aristotélico: se acartona. Muy pronto los principios se reducen a fórmulas, y en las mismas academias se llega a creer que las artes pueden enseñarse a partir de reglas fijas extrapoladas de los grandes maestros (Blunt, 1962: 137). Esta mecanización se extrema al grado de que, en Francia, con la monarquía absoluta, el arte regresará a la esclavitud, se someterá nuevamente a la voluntad suprema encarnada, esta vez, en la figura del rey, en virtud de cuya dignidad se diseñará todo un mundo de símbolos y emblemas a semejanza del universo ptolemaico, simbolismo que de inmediato será adoptado por los estados y naciones contrarreformistas, en particular Italia y las dos Españas. En las naciones protestantes se vive, en cambio, un inusitado desarrollo científico y tecnológico que, de nueva cuenta, desplaza paulatinamente las artes a un segundo término, eclipsado por el del trabajo productivo. El tránsito de Copérnico a Newton por la vía de Kepler y Galileo no deja tiempo ni espacio para un avance significativo en términos de placer y belleza, tan es así que, todavía en el siglo XVIII, y pese a elevar la estética al rango de la filosofía, el mismísimo Kant no mostrará un interés particular por las artes.

Los inicios de la estética

Según se sigue, el XVIII es el siglo del racionalismo, cuyo influjo afectó prácticamente todas las esferas de la vida pública y privada y, en especial, la educación. A partir de Comenio, en menos de cien años ésta se desembarazó del lastre metafísico que la había acompañado durante más de un milenio y, en ese mismo lance, dirigió su mirada casi exclusivamente al conocimiento y las disciplinas de carácter rigurosamente científico. Locke ofrece una prueba fehaciente de este tránsito, que sustituye la religión por una nueva clase de culto, el culto a la razón, y si Rousseau se queja de los métodos coactivos de la educación oficial y propone la inocencia y la falta de responsabilidad como esta-

[34] En esta línea, y al margen de las gramáticas y las retóricas, quizá el único antecedente digno de mención sea el *De architectura*, de Vitruvio (s. I a. C.), que si bien prestó sus servicios durante el medievo, no sería realmente explotado antes del propio Alberti.

tutos naturales de la infancia, es porque el absolutismo había absorbido por completo el control de las escuelas, que para entonces adoctrinaban ya ciudadanos modernos, dispuestos a encontrar, aquí en la tierra, el principio último de todas las cosas. El arte, claro, no será la excepción y, como todo, absolutamente todo, se convertirá en objeto de la ciencia. En este sentido cabe, pues, hacer coincidir los orígenes de lo que hoy día llamamos educación artística con el momento en que se descubre un principio común a las prácticas de representación y se programa una disciplina especializada en el estudio de dicho principio. Me refiero, en el primer caso, a la obra de Charles Batteux, y en el segundo, a la de Alexander Baumgarten.

A Batteux (1747) se debe la acuñación del término *bellas artes* para referirse a aquellas disciplinas gobernadas por el impulso a imitar la naturaleza. Si bien este impulso lo identifican ya los antiguos, la aportación de Batteux radica en la incorporación de un principio común a la naturaleza y sus imitadores: el gusto. Para el francés, la naturaleza provee a los hombres de un gusto por lo bello, lo agradable, lo delicado, mismo que, mediante el genio, se traduciría en imitaciones artísticas de aquélla; sin embargo, a pesar de hallarse en bruto en el seno de la naturaleza, esta facultad de apreciación, y en ello el autor da un paso adelante, no estaría por completo dada de antemano a los hombres, sino que éstos habrían de cultivarla y perfeccionarla así como individuos que como especie. En este marco, la obra de arte desempeñaría la función de mostrar al hombre común el buen gusto expresado en las proporciones de la naturaleza y de capacitarlo para su correcta apreciación. Con todo y que recurre a un concepto tan volátil como el genio, la clave operativa de Batteux estriba en que éste se complacería con el juego (otro término por él introducido) de la imitación y en que este juego poseería un importante valor educativo, invitando al hombre común a recrearse con la bella imitación pero, sobre todo, con las proporciones mismas de la naturaleza.

Dada la ausencia total del concepto en su obra, resulta evidente que Batteux no estaba familiarizado con el pensamiento de Baumgarten, quien con dos lustros de antelación, en 1735, había ya acuñado el término *estética* (*Meditationes philosophicae*, CXVI) para bautizar una naciente rama de la filosofía encargada no ya de los objetos conocidos (*νοητά*), como hace, por ejemplo, la metafísica, sino de otra clase hasta entonces desatendida por el canon: los objetos percibidos (*αἰσθητά*). Puesto que, más que al entendimiento, estos objetos se dirigirían a la sensibilidad, las imágenes resultantes de su percepción las llama este autor *representaciones sensibles*, las cuales, mediante ciertos nexos, se concatenarían unas con otras en el discurso sensible. El filósofo identifica en la poesía el máximo grado de perfección de esta clase de discurso, constituida por representaciones confusas —por oposición a las representaciones distintas de la razón— en las que predominan los términos impropios, la mezcla de lo ordinario y lo extraordinario y, en especial, la referencia al todo mediante las partes, a lo general mediante lo particular, a lo común mediante lo singular. Conforme la representación eleva su grado de confusión (de elementos sensibles, diríase), la imagen resultante ganaría en claridad y se volvería, por tanto, más poética, más acorde con las sensaciones, cuyas representaciones se ligan

a los cambios temporales de la cosa representada.[35] En la medida en que la existencia de los objetos representados mediante el discurso sensible se antoje posible en el mundo real, la ficción resultante tendería a ser *verdadera,* en la misma medida en que resultaría *heterocósmica* toda ficción que se refiera a objetos imposibles en el mundo real pero posibles en un universo hipotético; por su parte, la representación de objetos del todo imposibles derivaría, según Baumgarten, en las llamadas ficciones *utópicas* (*Meditationes*, L-LII).[36]

Pese a la infinidad de motivos que los distinguen, Baumgarten y Batteux coinciden, no obstante, en que las artes poseen un aspecto moral insoslayable que, para el francés (1747: 65-66), deriva en su carácter formativo, enemigo de la ignorancia, mientras que el alemán lo observa ahí donde el discurso sensible impresiona con fuerza al excitar los sentimientos mediante representaciones de lo bueno y lo malo (*Meditationes*, XXVI). Para llegar a tales postulados, ambos parten de la convicción de que lo bello constituye una cualidad de los objetos común a la naturaleza y a sus imitaciones, ya que únicamente al atribuirle un carácter objetivo de tal índole, positivo y apodíctico, se les hace posible establecer una relación directa con la moral. Tan sólo en Baumgarten, la percepción sensorial engaña al sujeto, constituye un error que, no obstante, resulta necesario para que la cognición se lance en busca de la verdad y haga coincidir, en lo bello, la realidad con la razón (*Aesthetica*, VII). De este modo, la confusión de la imagen sensible sería un paso necesario para que el hombre acceda a la distinción del conocimiento racional.[37] Por su parte, Kant no niega la existencia de dicho carácter objetivo, pero lo exime de toda función rectora pues, ahí donde no nos es dado conocer la cosa en sí, los sentidos resultan incapaces de extraer de ella elemento positivo —sensorial o cognitivo— alguno. En términos generales, Kant se resiste a creer que la representación de lo bueno y lo malo se conforme, como supone Baumgarten, con la sumisión de los sentidos a la vieja retórica, sino que exigiría cierto grado de conocimiento, de ahí que se reserve el término *estética* para hablar de la condición perceptual que hace posible la representación y emplee la noción de *crítica del gusto*, o crítica del juicio estético, para referirse a sus manifestaciones en el sujeto.

[35] Me llama la atención, a propósito, la semejanza de lo que en Baumgarten recibe el mote de representación sensible con la singularización de la que hablará Shklovski (2007: 61) en el seno del formalismo ruso, pero sobre todo, con lo que la teoría literaria de Wellek y Warren denominará método objetivo o dramático y que consistiría en representar los objetos en su devenir temporal (1974: 268-69).
[36] En silencio, Baumgarten sigue aquí a Platón (*Sofista*, 235e-236c, 264c-265b), si bien emplea, para ambas clases de imágenes, el mismo término que en su fuente designa únicamente las del segundo tipo: *phantasmata*.
[37] Tanto Hegel como, poco después, Peirce propondrán una concepción cartesiana análoga a la de Baumgarten. Ambos atribuyen al error el motor de todo proceso cognitivo o semiótico, con la diferencia de que, ahí donde Hegel, como Descartes, lo considera un momento primigenio, de carácter negativo, cuya función consistiría en dar paso al conocimiento positivo, para Baumgarten y Peirce se trataría de un dispositivo que, en virtud de su relación con la belleza, con la verdad, adquiriría valor propio. A ello se refiere Paolo Fabbri (2000: 72) cuando asegura que, gracias a la lectura de Peirce, "la epistemología, el conocimiento de la vida de los científicos, el estudio de las actividades de conocimiento, llegan a ser un lugar de valorizaciones: un lugar de dudas, de perplejidades, de conflictos, de satisfacciones, en el que «eureka» no es sólo el gesto cognitivo, sino también un gesto de satisfacción, de triunfo".

En el primer caso (Kant, 2006: 65-91), la *sensibilidad*, o capacidad de recibir impulsos sensibles, provee al sujeto de *intuiciones*, término preferido por el filósofo al de sensaciones o percepciones, dado que aquello a lo que se refiere dependería de ciertas condiciones previas a la experiencia. La *sensación* sería únicamente el efecto que un objeto percibido causa en la sensibilidad, un asunto netamente empírico, pero esta última no dependería del objeto ni de su percepción, sino que los precede. Es intuición en el sentido de que está gobernada por la capacidad de representar, y esta capacidad, más que por la experiencia, a la que determina, es determinada por dos condiciones a priori: el espacio, o capacidad de percibir objetos exteriores, y el tiempo, o capacidad del sujeto de percibirse a sí mismo. De este modo, espacio y tiempo son desprovistos de todo carácter objetivo, convirtiéndose, a cambio, en las condiciones de posibilidad del sujeto, capaz de percibir fenómenos, pero nunca objetos; es decir, capaz de percibir la materia sólo mediante la forma, la cosa mediante su representación, forma y representación de las que *tiempo y espacio* constituirían las premisas fundamentales, de ahí que, para Kant, la estética revista un carácter trascendental.[38] En este marco, las formas puras distan mucho de proceder de la naturaleza o de la experiencia sensible, dado que la realidad subjetiva y su configuración espaciotemporal preceden a la realidad objetiva, de la que, por lo mismo, no es posible en absoluto extraer nada que trascienda el accidente.[39] Lo único capaz de trascender la contingencia se halla en el interior del sujeto, en ese tiempo y ese espacio infinitos, vacíos, que el sujeto llena de sensaciones, intuiciones y conceptos.[40]

Este llenado (será Hegel, y no Kant, quien más tarde explique la cuestión en términos de lleno y vacío, de positivo y negativo) corre a cargo no ya de la estética trascendental, sino de la crítica del gusto, del *juicio estético*, una operación del psiquismo que reina sobre la experiencia (Kant, 2011, 103). En este sentido, la belleza residiría en aquellas

[38] Trascendental, y no solamente empírico, porque para percibir su propia finitud y la de los objetos, o sea, para percibir el mundo como duración y dimensión, el psiquismo del sujeto debe contar previamente con la representación de un tiempo y un espacio infinitos, postulado que se demostraría al considerar que solamente se puede limitar lo ilimitado, que la medida o magnitud demarca lo finito de lo infinito, donde infinito e ilimitado constituyen nociones que trascienden la experiencia. En el sistema kantiano, valga la aclaración, la estética se enlaza indisolublemente con la lógica trascendental, donde, a la intuición de aquélla, se corresponde el concepto que, de igual modo, puede ser puro o empírico. En el caso de la estética, se trata de aquella parte de la representación que atañe al sujeto, mientras que, en el de la lógica, la representación dirige su mirada al objeto. Ahora bien, así como el concepto empírico se liga a la sensación que lo antecede, los conceptos apriorísticos son determinados por la configuración espaciotemporal de la psique, de manera que la estética precedería a la lógica. Esto no lo dice textualmente el filósofo, pero se sigue de su exposición por dos vías. Por una parte, si la sensación constituye el motor tanto de la intuición como del concepto empírico, resulta que la sensibilidad condiciona el entendimiento, lo precede y posibilita, del mismo modo que, por la otra, la configuración espaciotemporal de la psique da lugar a las categorías apriorísticas de la lógica trascendental, da lugar, pues, a la cantidad, la calidad, la relación y el modo (Kant, 2006: 111-19).

[39] De esta idea parte, de hecho, la oposición entre arte y naturaleza en la que Kant se apoya constantemente para referirse a los objetos, en unos contextos y en otros.

[40] Por eso asegura Tatarkiewicz (1997: 254-55, 270-71) que el concepto de forma en Kant difiere del de Aristóteles y los escolásticos e incluso del de Platón, sin advertir, empero, su semejanza con el pensamiento de Plotino, donde el artista representa un vehículo entre la trascendencia divina y la belleza mundana.

representaciones que no precisan de una realidad objetiva; es decir, que se desligan por completo de los objetos representados, por los que, en consecuencia, no muestran interés alguno. En cualquier caso, se trataría de una operación del sujeto y para el sujeto toda vez que, para que surja lo bello, no basta con la representación autónoma; lo que causa el placer desinteresado que el de Königsberg identifica con la belleza es la toma de conciencia de dicha autonomía o, de otro modo, el juicio estético. Éste, valga aclararlo, renuncia al conocimiento del objeto representado; se contenta con la mera representación, mas no de manera pasiva, sino integrando a la imagen la conciencia de su propia libertad, con lo que aspiraría a un conocimiento del sujeto: el juicio, dice Kant, establece el tránsito "de la esfera de los conceptos de la naturaleza a la esfera del concepto de la libertad" (89). En ello se distinguiría lo bello de lo bueno y de lo agradable, en que lo bueno es incapaz de independizarse del objeto, al que debe conocer en los términos de la razón, mientras que lo agradable permanece atado a la sensación. Tanto lo agradable como lo bueno desean el objeto, lo necesitan; lo bello, en cambio, prescinde de él y, por ello, en tanto que fin en sí mismo, el placer que suscita carecería por completo de interés. Este juicio estético, resta agregar, resultante de la relación recíproca del entendimiento y la imaginación conforme a sus avenencias y desavenencias, tendería a convertirse en *arte* ahí donde la crítica se limita a explicar los términos de la relación, y en *ciencia* —aquí Kant prefigura a Husserl— cuando deriva la posibilidad de las leyes naturales de dichas facultades, entendidas llanamente como facultades de conocer (209-10). Ahora bien, para que esto sea posible, el filósofo considera necesaria la intervención del genio, entendido como cualidad innata que le permitiría al artista volcar en su obra la regla de la naturaleza y que, caso del hombre común, hallaría su correlato en el gusto (233-34).[41]

En suma, la belleza habita para Kant en la *forma libre de la representación*. Forma, porque la representación se independiza de su sustrato material; libre, porque no obedece aún a las leyes de la razón.[42] Rindiendo honores a su linaje idealista, en sus *Cartas sobre la educación estética del hombre*, Schiller recuperará este esquema tripartita en el que la belleza se sitúa entre la realidad y la idea, aunque, motivado tal vez por su desmedida admiración por Kant, se resistirá a enfatizar el radical desacuerdo que lo distancia de su maestro. En efecto, Schiller caracteriza la libre representación como un fenómeno intermedio entre el *impulso sensible* y el *impulso formal*; se niega a considerarla, no obstante, un mediador entre ambos. Desde el momento en que constituye un fin en sí misma, aquí es donde detecta la trampa kantiana, desde que es libre, pues, la repre-

[41] Para hacer justicia al sistema kantiano cabría aclarar que, la de la naturaleza se manifiesta en la obra de arte como regla *a posteriori*. Es fruto de la libre creación del genio, que por naturaleza no se somete a regla alguna. La libertad, y en especial la del genio, constituye para Kant la ley natural del espíritu, ley que, sin embargo, se persigue, no se acata.

[42] En términos visuales, esta representación libre daría pie a lo que, casi un siglo y medio más tarde, Erich Jaensch (1957) llamará imagen eidética, un fenómeno de la percepción, presente, en especial, en los niños de corta edad, situado a medio camino entre sensaciones e imágenes. Se trata de construcciones psíquicas tan claras y vívidas como los actos de la percepción sensorial, pero independientes de éstos. Literalmente, estas imágenes se ven, si bien se distinguirían de la alucinación en la medida en que se cobra conciencia de su carácter inmaterial.

sentación no puede ni debe localizarse a medio camino entre la sensación y la razón; puede y debe, por el contrario, y en este punto el de Marbach supera silenciosamente el escollo, situarse al final del camino de una y otra en su devenir conjunto. Su desacuerdo es radical puesto que, más que un paso necesario para transitar de la realidad a la idea, del *epythimía* al *nous*, el *thimós* de la forma libre constituiría el destino común del impulso sensible y el impulso formal, pero el autor lo expresa con sutileza puesto que no deja de atribuir a las facultades racionales una jerarquía superior.[43] La gran diferencia, y en ello sí que da un gran salto, estriba en que, en lugar del camino ascendente que Kant recorre de la mano de Platón, Schiller reconoce en el interés material, en el apetito, el mismo valor axiológico que observa en el interés moral. No se trata de suprimir los apetitos y aún las pasiones para acceder al ideal; se trata de conciliar en uno sólo, sin traicionar la legislación intrínseca de cada cual, el impulso sensible y el impulso racional, de los que el hombre no puede escapar por ningún medio; no puede, ni debe, puesto que una "conciencia *incorruptible* le ha inculcado la ley de la razón, y la ley natural le viene dada por un sentimiento *indestructible*" (1990: 131).[44] Se trata, en suma, de convertir la moral en un apetito y el deseo en un ideal, de volcar en un solo acto la razón y la naturaleza. Esto es posible, dice el filósofo, únicamente en virtud del *impulso de juego*, que hace surgir la belleza mediante un movimiento doble: de distensión, ahí donde contiene simultáneamente la sensibilidad y la razón, y de tensión, por cuanto conserva las fuerzas de cada una. Salta a la vista, desde luego, la investidura dialéctica de semejante movimiento, en el que ambos efectos han de constituir uno solo: "Ha de distender, tensando por igual ambas naturalezas, y ha de tensar, distendiéndolas por igual a ambas" (245); al establecer esta frontera, el límite de la una respecto de la otra, les concede a ambas su libertad correspondiente.

Cierto que, por un momento, Schiller parece caer en la trampa de Kant cuando explica el tránsito del hombre físico al hombre moral como una consecuencia natural de su momento estético. No es, sin embargo, más que una concesión debida a su maestro y, más que nada, a la tradición platónica que éste arrastra, concesión que no impide visualizar los tres impulsos como entidades autónomas, cualitativamente distintas unas de otras y no solamente en términos cuantitativos. No por nada, en este sistema, el juego figura como la única potencia capaz de hacer perfecto al hombre al conjuntar la unidad y la multiplicidad en una *totalidad* (135, 237); en sentido temporal, de hecho, Schiller se refiere al impulso de juego como una tercera facultad cognitiva, cuya consecuencia inmediata, la belleza, sería el alimento principal del espíritu (*Geist*). Aquí introduce, valga la aclaración, un término que, en adelante, dará mucho de qué hablar debido a su

[43] En los términos absolutos de la razón pura, para el filósofo de Königsberg la belleza no tiene nada que ver con la verdad, ni siquiera como vehículo para acceder a ella. Sobre esta base, el arte no sólo no encuentra sostén en la moral sino que resulta incapaz de conducir a ella o, en el mejor de los casos, irrelevante para su obtención. Como señala acertadamente Kai Hammermeister, "si cada obra de arte debe establecer reglas que resulten verdaderas únicamente para sí misma y para ningún otro objeto, entonces la propia noción de regla pierde todo sentido (2002: 36; mía la traducción)".

[44] Las cursivas son mías.

impronta problemática, ya que, no siendo ni materia ni forma, sentimiento ni conciencia, el espíritu resulta no obstante capaz de actuar sin adecuarse a la razón y asimismo de mostrarse pasivo ante el impulso sensible. No es un secreto que, retomándola de Fichte, Hegel colocaría esta dialéctica del espíritu, a la que llamó fenomenología, en el centro de su sistema filosófico.

Por cuanto a la estética, Hegel se apega punto por punto al modelo de Schiller, si bien se abocará a explicar las cualidades del arte en un sentido mucho más operativo que su predecesor. En lo que a Kant respecta, a Hegel le interesa muy poco de dónde proviene el contenido de la libre representación, si del mundo objetivo que afecta los sentidos o de la imaginación del sujeto; su interés se dirige, más bien, a las cualidades específicas de la belleza artística, que de entrada distingue de lo bello natural. Tampoco el de Stuttgart conviene en el placer desinteresado que Kant observa en el disfrute de lo bello. No duda de que el placer se manifiesta en la contemplación y de que ésta reclama el juicio del sujeto, pero este juicio ha de dirigirse, opina, tanto a la expresión de lo bello como a su contenido y, en particular, al grado de conformidad u oposición entre una y otro (1997: 33); es decir, a lo bello en tanto que idea materializada, en tanto que *manifestación sensible de la idea* (1989: 65). Para Hegel, el ser humano se hastía muy pronto de las imitaciones de la naturaleza y, a semejanza de su creador, se da a la tarea de producir, mediante el artificio, una obra nueva, propia, que refleje con fidelidad las cualidades de su espíritu. "De manera general —señala— el fin del arte consiste en tornar accesible a la intuición lo que existe en el espíritu humano, la verdad que abriga el hombre en su interior" (1997: 41), y agrega: "Evocar en nosotros todos los sentimientos posibles, hacer penetrar en nuestra alma todos los contenidos vitales, realizar esos movimientos internos con ayuda de una realidad exterior que sólo tiene apariencias de realidad" (42). De ahí se desprendería la función moral del arte, sostenida en la idea de que, en virtud de su objetivación, la representación atempera los apetitos y pasiones y los somete a las leyes de la razón mediante su exposición al libre juicio del sujeto. Para que esta ascesis sea, no obstante, posible, resulta necesario que se ejercite el sentido del gusto, facultad que, en opinión del filósofo, no estaría dada de antemano, sino que el hombre debiera cultivarla.

En términos históricos, Hegel identifica tres momentos clave en el desarrollo de la representación artística (1989: 139-67). En un principio, dice, la idea era indeterminada, la forma y el concepto se buscaban mutuamente sin éxito, toda vez que estaban unidos tan sólo por un nexo exterior de continuidad, sin ser penetrados por la subjetividad de la que emana el ideal. Es la *forma simbólica* del oriente arcaico, cuya intuición, en su intento por adecuar la materia, la empuja hacia lo monstruoso y se desfigura ella misma, como ocurre en la arquitectura monumental de las sociedades tradicionales. Será en la *forma clásica* de Grecia y Roma donde, piensa el alemán, se manifieste con todo su esplendor la correspondencia real entre el mundo y el espíritu, si bien, dado que dicha unidad se basa en una relación objetiva, sensible, la idea halla su modelo en el cuerpo humano y su expresión en la escultura. Con la irrupción de la subjetividad, no obstante, el arte habría accedido a su *forma romántica*; ello, a causa del divorcio entre lo verdadero y su representación sensible, una falta de concordancia que, a la intuición de la etapa simbólica,

agrega la inteligibilidad de la representación o, de otro modo, el ideal, cuyo contenido, el espíritu, cobra conciencia de la ruptura, de la verdad, hallando consecuentemente su medio de expresión en la pintura, la música y la poesía.

No se crea, por lo demás, que el correlato entre la forma de representación y la clase de arte resultante supone un absoluto para Hegel. Se trata, más bien, de las coordenadas que conducen el recorrido histórico de la representación artística, de modo que, pese a que la arquitectura constituye para él la expresión natural del arte simbólico, el propio Hegel no duda en extender el concepto a "gigantes y colosos, estatuas de cien brazos y de cien pechos" (1997: 115). Pienso, a propósito, en la exuberante *Venus* de Willendorf (c. 21000 a. C.), en las cabezas olmecas y las representaciones de un Ganesh o un Shiva. Lo mismo, si el arte clásico florece en el *Discóbolo* de Mirón (s. V a. C.), en la *Venus* de Milo (s. I a. C.) y el *Thutmose III* de la decimoctava dinastía egipcia (c. 1500 a. C.), ello no quita que su devoción por el cuerpo se aprecie también en la pintura de Timantes (s. IV a. C.) y en los decorados de la cerámica ática. De igual manera, para comprender el tránsito al arte romántico cabe echar mano de la transición escultórica entre el *David* de Miguel Ángel (1504), cuya nívea serenidad (parece haber matado ya al gigante) trasluce la correspondencia objetiva del arte clásico, y el de Bernini (1624) que, a punto de disparar su onda, se flexiona en un movimiento impulsivo, de cuña romántica, al que contribuye la veta del mármol empleado.

Si bien la conciencia de la ruptura entre sujeto y objeto hunde sus raíces en Friedrich Schlegel, quien ya la exigía de toda poesía digna de serlo, para luego germinar en Solger, de quien la hereda Hegel, será Schopenhauer quien la eleve al rango de principio del arte, entendido éste como objetivación de la voluntad no ya de conocer los objetos, sino de penetrarlos para descubrir en ellos la eterna lucha de fuerzas contrarias. La discontinuidad de la que surge lo bello superaría así el nexo entre sujeto y objeto para situarse en el quiasma de las múltiples manifestaciones de la voluntad humana. La esencia del arte se revela, para Schopenhauer, en la discordia, de modo que, v. *gr*., "la lucha entre gravedad y rigidez es la única materia estética de la arquitectura bella: su tarea es resaltarla con toda claridad de diversas maneras" (2004b: 269); en particular, retrasando su realización mediante un rodeo que prolonga la lucha entre ambas.

Resulta, pues, evidente que, en el marco del idealismo alemán, la estética se perfila como el estudio de la *bella apariencia*, donde, a diferencia de lo que ocurre en el sistema platónico, apariencia dista mucho de referirse a un engaño de los sentidos. Se refiere, antes bien, a la forma en la que confluyen lo sensible y lo inteligible, la realidad y el ideal; se refiere a la representación sensible que surge de la falta de correspondencia entre el sujeto y el objeto. También lo es, sin embargo, que sin la incorporación del juicio, el sujeto de la contemplación se ve reducido a una entidad pasiva, incapaz de ejercer su propia libertad a expensas del juego. Por eso se comprende que, en 1784, aún sin ver la luz la *Crítica del juicio*, el joven dramaturgo Friedrich Schiller viera en el teatro una institución moral al servicio del estado cuya función sería, según la tendencia de la época, meramente compensatoria (Villacañas, 2010: 127-28). Ante la realidad del vicio, mediante el ejemplo soberano el teatro ayudaría a los individuos a aceptar la ley moral y a actuar

conforme a ella, compensando el vacío y la corrupción mediante la representación del ideal, donde el vicio habría de compararse y combatirse con la virtud (Schiller, 1902: 339-45). Al referirse a él como un espejo de la realidad que le devuelve al hombre su imagen ideal, Schiller dirige su atención exclusivamente a los efectos (*Wirkung*) del teatro sobre los individuos, restando a éstos la facultad de promulgarse por medio del juicio. En tanto que expresión de la subjetividad, sólo el juicio resulta capaz de proyectar los objetos en el tiempo; sin embargo, como asegura Francisco Muñoz (2009: 118), el joven Schiller se niega a observar el desarrollo histórico del efecto (*Wirkungsgeschichte*) y se empeña, más bien, en evitarlo.

El siglo diecinueve

No se crea, por lo demás, que con el advenimiento de la subjetividad a la discusión, es decir, con el paso de su discurso ante la Real Sociedad Alemana de 1784 a las *Cartas* de 1795 (de otro modo, el paso de las *Críticas de la razón* a la *Crítica del juicio*), Schiller resuelve el tema de la inmanencia del arte que Kant deja tan endeble con su metafísica de las ideas. A la luz de su estirpe romántica, enemiga de lo impoluto, de lo prístino, no se lo puede culpar, como tampoco de haber sentado ciertas bases para que la razón pura se convirtiera en el saber absoluto. En ambos casos, la realidad se halla por fuera de las cosas y la idea por fuera de la realidad, pero al menos en el segundo, el del espíritu hegeliano, el sujeto se lanza a la historia.

En relación con Kant, Kierkegaard recurrirá a una maniobra opuesta a la de Hegel:[45] en lugar de objetivar el espíritu en la historia, subjetivará la historia en el espíritu. ¿Qué quiero decir con esto? Que si, en más de un sentido, Hegel viene a ser el sueño de Kant, donde el divorcio radical entre la idea y el mundo, entre el contenido y su expresión, termina diluyendo al sujeto en la verdad objetiva, Kierkegaard será su pesadilla, un escenario en el que dicha escisión desgarra al sujeto y lo lanza al vacío de su propia existencia. Tanto en Kant como en Hegel, y en Marx ni se diga, conforme el hombre se aproxima al ideal, se acentúa la correspondencia entre sujeto y objeto. En Kierkegaard ocurre lo contrario pues, ahí donde la idea no es más que la falta de correspondencia entre ambos, mientras más se acerque a ella el sujeto, más escindido estará en su interior y más solo se sentirá.[46] En una palabra, el danés separa el ideal del Estado y lo transporta al interior

[45] Y aun a la de Schopenhauer, quien había elevado ya la belleza artística a un estatuto casi místico en el que el propio sujeto se purifica de toda contingencia. Señala, a propósito, André Fauconnet (1913: 108): "El juicio estético, esencialmente desinteresado, se opone, en Kant, a los otros juicios interesados, tal como la actividad voluntaria del sujeto que no conoce sino a resultas de la acción, de la lucha, se opone, en Schopenhauer, a la contemplación del sujeto puro" (mía la traducción).
[46] Esto se constata —si es que "constatar" es la palabra adecuada para ello— en el "Ultimátum" con que da cierre la segunda parte de *O lo uno o lo otro*, donde el teólogo da cuenta de lo edificante que hay en el hecho de que, con respecto a Dios, el sujeto siempre está (vive) en el error (2007: 301-16). De la duda, tanto Descartes como Kant partirán rumbo a la certeza de la existencia de Dios. Para Kierkegaard, la certeza de su existencia se alimenta de la duda misma. Es ella misma.

del sujeto, donde, a causa de la misma naturaleza de éste, se divide inevitablemente.[47] No hay, según esto, libertad sin elección como quisiera Kant; la libertad consiste, más bien, en el acto mismo de elegir y, por ello, le acarrea una responsabilidad al sujeto. El hombre sensual del *Diario de un seductor* (2006: 309-439), al que Kierkegaard llama simplemente *estético*, no se encuentra lanzado, sin más, al goce sensorial; él ha tomado la decisión de entregarse a sus sentidos, de experimentar el objeto exterior (aquí el danés difiere radicalmente de Kant) y sólo mediante el reconocimiento de esa responsabilidad aspirará a transitar al estadio *ético* o interior de su existencia.[48] La libertad, en este sentido, se situaría no en el acto mismo de la contemplación estética, sino un momento antes: se es libre, aunque no del todo, para entregarse al goce, y un momento después: se es libre para abandonarlo, pues en el goce mismo no hay elección posible.[49] El paso de una esfera a otra no traería, sin embargo, más felicidad al sujeto; le acarrearía, a cambio, un dolor mayor al ser más profunda la herida causada por el desgarre de la elección. No hay, pues, para Kierkegaard, tal cosa como una historia objetiva; de haberla, el hombre no podría nunca aproximarse a ella. Lo que hay son sujetos en la historia, historia de los sujetos (1980: 160).

[47] Esta inversión podría pasar por una simple estrategia retórica si no fuera porque permea toda la obra del danés desde su estilo mismo. En *La fenomenología del espíritu* pareciera que es el mismo espíritu absoluto quien se pronuncia en una suma dialéctica o, de otro modo, en una estrategia retórica consistente en pasar continuamente de un léxico a otro (v. Rorty, 1991: 96). Por su parte, salvo en sus obras primera y última, para dar voz a sus ideas Kierkegaard empleará siempre un juego de seudónimos en virtud del cual, fiel a su raigambre socrática, construirá un gran diálogo en el que, al modo de lo que según Bajtín ocurre en la obra de Dostoievski, es la propia subjetividad escindida la que se expresa. Los seudónimos kierkegaardianos vienen a ser, así, auténticos sujetos que, mediante el diálogo, se ponen en conflicto unos con otros, de manera que resulta imposible acceder a una verdad última y objetiva. Confirman, en suma, las palabras de Bajtín cuando dice: "La verdad no nace ni se encuentra en la cabeza de un solo hombre, sino que se origina entre los hombres que la buscan conjuntamente, en el proceso de su comunicación dialógica" (2003: 161).

[48] Esta etapa ética de autodeterminación mediante la justicia, valor que el danés deriva de la amistad (2007: 283) y no del deber como hace Kant, conduciría a un nuevo desprendimiento radical, a una nueva elección, la del hombre religioso, que en lugar de fiarse en la justicia interior, incierta respecto al mundo exterior, se refugia en un estado de renuncia ante el bien, situado siempre por fuera de la existencia (Kierkegaard, 1948). En este marco, la fe no es otra cosa que la conciencia del error absoluto (la certeza de la incertidumbre, como en el Sócrates del *Fedón*) y, en consecuencia, para llegar a ella hay que poner en suspenso los valores éticos, renunciar a ellos.

[49] Cabe, en este punto (como en cualquier otro tratándose de una obra como la suya), matizar la opinión del filósofo, ya que, como advierte Adorno, Kierkegaard emplea la palabra *estético* cuando menos en tres sentidos. En los ensayos iniciales de la primera parte de *O lo uno o lo otro*, lo estético se refiere al dominio de las obras de arte y de su consideración teórica; en estos textos, A expone, entre otras, sus ideas a propósito de Don Juan, de la tragedia moderna en comparación con la antigua y de la configuración de los personajes dramáticos, y asimismo prefigura el segundo sentido de lo estético como actitud, como esfera, presente en el *Diario*. Finalmente, en el *Postscriptum*, lo estético aparece ligado a la forma en que el pensador subjetivo expresa su interioridad, toda vez que, para superar la contradicción inherente al pensamiento, debe echar mano de un estilo artístico capaz de comunicar su doble reflexión: "De acuerdo con ello —señala Adorno—, estética es la manera en que se manifiesta la interioridad, esto es, el cómo de la comunicación subjetiva, porque, según su doctrina, tal comunicación nunca puede llegar a ser «objetiva»" (2006: 24).

A propósito de la historia, el siglo XIX arribará de la mano de una nueva corriente de pensamiento que, pese a franquear la puerta conceptual que Kant deja abierta para el desarrollo de la ciencia moderna, pondrá todo su empeño en desmentir la trascendencia de la que el idealismo, incluso el llamado existencialismo de Kierkegaard, no había podido desembarazarse. Esta nueva corriente positivista que, en términos generales, tendrá su máximo exponente en el naturalismo de Darwin, también depositará su interés en los fenómenos de la percepción sensorial. Así, en 1834, el fisiólogo Ernst Weber planteará una relación logarítmica entre el impulso sensible y la sensación luego de descubrir que, a un aumento en progresión geométrica de aquél, correspondía un incremento de ésta en progresión aritmética. Weber observó en sus experimentos que, ahí donde el diferencial de peso de un objeto varía de modo continuo, el cuerpo lo percibe a manera de cambios discretos cuyos umbrales crecen en proporción conforme el peso inicial es mayor.[50] Sobre esta base, tres décadas más tarde Gustav Fechner creerá haber encontrado una constante general de dicha proporción, que expresó con una fórmula mediante la que, conociendo la magnitud de un impulso, podría medirse la magnitud de la sensación causada en el sujeto (v. Gescheider, 2013: 2-14). Desde luego que un gran número de experimentos posteriores pondría en predicamento la veracidad de dicha constante, lo que no quita que, dando inicio a la psicofísica —disciplina de pretensiones científicas que aún hoy encuentra adeptos deseosos de hallar la correspondencia definitiva entre el cuerpo y la mente—, la ley de Weber-Fechner allanaría el camino a la estética experimental que el propio Fechner acogerá en su *Introducción a la estética* de 1876. Se trata de una "estética desde abajo" que, en opinión de Denis Huisman (2002: 61), procederá por inducción "para descubrir (¡siempre con mucho cuidado!) grandes principios, tales como los del «umbral estético», del «crecimiento», de la «unidad dentro de la variedad», de la «ausencia de contradicción», de la «luminosidad», de la «asociación», del «contraste», etc., mediante los métodos apropiados (métodos de elección, de construcción, de obturación, etc.)"

También las lecciones de *Filosofía del arte*, impartidas por Hipólito Taine durante la década de 1860, rinden homenaje a la estética experimental heredera de Batteux, la cual pretendía formular un sistema de conocimientos con base en la acumulación de experiencias y la recabación de datos, tal como hacen las ciencias naturales. No obstante sus buenas intenciones, lo cierto es que, para definir el arte, semejante programa se sostiene, así en Batteux como en su sucesor, del principio de la imitación. Este principio empaña, de inicio, el proyecto cientificista de Taine, pues conduce todas y cada una de las descripciones empíricas en función de las que, por eliminación, el filósofo pretende develar los rasgos comunes del arte de "gran estilo" (1958: 107). Desde luego que de la observación de la

[50] Esto quiere decir que el cuerpo podría no sentir la diferencia entre un peso, supóngase, de cien gramos y otro de ciento cinco, pero sí la que media entre el primero y uno de ciento diez, donde el diferencial sería de diez gramos; la proporción, sin embargo, no resulta en una constante aritmética, sino que aumenta en progresión geométrica, de modo que para distinguir un peso mayor a un kilo sería necesario un diferencial de cien gramos y así sucesivamente.

producción artística de occidente anterior al siglo XX resulta plausible extrapolar un impulso de imitación en el arte; sin embargo, no es necesario llegar a las vanguardias para encontrar, a todo lo largo de la historia, manifestaciones artísticas en las que la estilización cobra mayor relevancia que la mimesis; ahí está el arte decorativo de la Guinea Ecuatorial, tan amado por Modigliani, ahí el manierismo oriental, tan caro a los poetas modernistas, ahí la imaginería iconoclasta del mundo árabe, presente en Miró, Kandinski y cuántos más, ahí las abigarradas expresiones del arte prehispánico, recuperadas por el muralismo constructivista de Rivera y Siqueiros.

En ausencia de estas perspectivas no sorprende, pues, el hecho de que la observación de los tres factores de la experiencia que según Taine condicionan la obra de arte: el medio social, el momento histórico y la raza (*milieu, moment, race*), lo conduzca a encontrar la grandeza del arte en la pintura del renacimiento italiano y el flamenco de los países bajos, en el teatro isabelino y siglorista y en el clasicismo francés…, es decir, en el arte realista por excelencia, y a hablar de decadencia ahí donde la estilización cobra mayor fuerza, en la escuela de Rávena, por ejemplo, sin la cual pierde sentido la pintura de Klimt. En términos generales, y será lo que más tarde se le reproche duramente, el error del francés consiste en no notar la radical contradicción que media entre plantear una ciencia, la estética, que como toda ciencia, más que prescribir, habría de describir (23), y concluir precipitadamente que, para crear una obra de arte, "es preciso tener siempre ante nuestros ojos el natural, a fin de copiarle con toda la perfección posible, y que *todo* el arte consiste en su imitación exacta y completa" (29).[51] La falla, empero, no es exclusiva de Taine; la comparte con el resto del humanismo positivista, uno de cuyos principales exponentes será el naturalismo de Zolá. No en balde, en 1883, Wilhelm Dilthey propondrá el título "ciencias del espíritu" (*Geisteswissenschaften*) para el conjunto de las disciplinas humanísticas, entre ellas la estética, mismas que estudiarían lo vivible, lo expresable y lo comprensible (1944: 91 ss.) y, amparado en una concepción sociohistórica análoga a la de Taine, identificará tres cosmovisiones dominantes en este ámbito:[52] el naturalismo de Epicuro, Hobbes y Comte, reivindicado por sus propios contemporáneos, el idealismo subjetivo de Platón, Kant y Schiller, y el idealismo objetivo de Heráclito, Spinoza y Hegel (1974: 65-84), a las que, según lo dicho, habría que agregar el existencialismo de un Sócrates, de un Antístenes, un Erasmo o un Kierkegaard.[53]

[51] Las cursivas son mías.

[52] Es sabido que el concepto de cosmovisión (*Weltanschauung*) introducido por Dilthey y entendido como expresión de un espíritu de época, tendrá enormes repercusiones en sistemas filosóficos de gran trascendencia en el marco de las ciencias humanas contemporáneas, en especial en la fenomenología de Husserl y la hermenéutica de Gadamer e Ingarden.

[53] Si en el naturalismo el hombre es determinado por la naturaleza, de la que, en el idealismo libre o subjetivo, se separa para, en el idealismo objetivo, buscar la armonía con ella, en el existencialismo cobraría conciencia de su irremediable incompatibilidad con ella. En cierto sentido, al volcar su interés en la experiencia, no tanto en la observación empírica de los hechos como en el análisis del complejo psíquico, el propio Dilthey se sumará a esta cuarta cosmovisión, de la que abrevarán Unamuno, Heidegger, Sartre y Camus.

Cierto que, desprovista de la visión histórica, y de la mano de la psicología experimental, la estética positivista derivó en deslices como el de Wilhelm Wundt cuando intentó legislar las cualidades artísticas de los colores sobre la base de una supuesta correspondencia entre la estructura física del espectro luminoso y la estructura biológica de la retina humana, donde la idea central, "que existen formas o combinaciones elementales simples y complejas, reconocidas universalmente, y que suponen una cierta cualidad de lo innato" (Francès e Imberty, 2005: 27), se torna peligrosa al exceso del conductismo al recaer lo innato exclusivamente en las facultades biológicas del ser humano (si, en cambio, se lo hace apostar también por su horizonte cultural, resulta susceptible de conducir a líneas de pensamiento tan provechosas como la teoría de los arquetipos de Jung y la gramática generativa postchomskiana). Pero también lo es que la triple vía planteada por Taine, que en realidad es cuarta, porque el francés hace también hincapié en el estilo (1958: 16), y en la que el término "raza" alude más bien al estado de desarrollo cultural,[54] sentará las bases no sólo de la teoría evolucionista del arte, sino de gran parte de la reflexión contemporánea al respecto de la estética y la educación artística.

Pero el evolucionismo, que no es sino un correlato del progresismo moderno, no representa una vía exclusiva para que el sujeto se lance a la historia. En lugar de considerar su destino, cabe, por el contrario, dirigir la mirada hacia atrás; no significa lo mismo, ya lo dijo Jorge Ibargüengoitia, justificar el presente que comprender el pasado (1990: 34). A Nietzsche, desde luego, le va a interesar comprender el pasado, por eso llamará *genealogía* a su perspectiva histórica sobre el sujeto, término engañoso, a diferencia de *arqueología*, desde el momento en que, así como el *thelos* de la historia resulta inaccesible para el filósofo, su *genos* también lo es. Se antoja difícil, cuando no imposible, hallar reunido en un texto el pensamiento de Nietzsche a propósito de las artes, ya que toda su obra puede leerse como la de un esteta; más aún, como la de un hombre entregado a la vida estética de la que habla Kierkegaard. Aun así, Agustín Izquierdo (Nietzsche, 2004) se ha abocado a ello, reuniendo en un solo texto las reflexiones estéticas del filósofo dispersas así en su obra publicada en vida como en sus aforismos, su correspondencia y sus fragmentos póstumos. A pesar de dicha dispersión, lo cierto es que el volumen atestigua los avatares de un pensamiento que, de tan conciso y coherente, raya en lo redundante, de modo que, rindiendo honores al estilo del filósofo, en el que el detalle lo es todo, cabe conformarse con lo expuesto en un breve discurso de 1873 intitulado *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*.[55]

En este opúsculo, Nietzsche recupera —será una constante en su obra— la imposibilidad kierkegaardiana de aproximarse a la verdad última de las cosas, pero a diferencia del danés, se negará a ver en dicha escisión una plataforma de despegue rumbo a la trascendencia. Para Nietzsche, la existencia del hombre, criatura débil por naturaleza a causa de su condición mortal (de su conciencia de la muerte), constituye toda ella una gran ilusión, donde *ilusión* dista mucho de significar "engaño", puesto que no hay, para la vida,

[54] A propósito, Joseph Carroll (1995: 16-32) ofrece un breve e interesante análisis de las relaciones intertextuales entre el pensamiento de Taine y el evolucionismo darwiniano.
[55] El título resulta engañoso pues, como se verá, el texto encierra una invaluable enseñanza moral.

otra cosa en absoluto. Lo humano del hombre sería, pues, crear ilusión (no por nada intitulará *Humano, demasiado humano*, su estudio de 1878 sobre el talante artístico), en primera instancia mediante el lenguaje, que nace como concepto, como ilusión, desde que toda palabra "se forma por equiparación de casos no iguales" (1998: 23).[56] La verdad, en este marco, representa la suma metafórica por cuyo medio se crea el concepto al que el hombre se somete. Ahora bien, dado que el proceso constituye el primer impulso nervioso del hombre frente a la cosa, la imagen sensible supondría la única vía rumbo a la libertad. En este sentido, el ser racional, sometido a la fatalidad del concepto, le estorba al ser intuitivo en su impulso libertario, cifrado en la creación artística. De este modo, el arte se despoja de la función compensatoria que le atribuye el idealismo —el de Freud, incluso (v. 1969: 399-405)— para situarse en el acto mismo de la libertad. El hombre libre, lo que en otra parte llama Nietzsche superhombre o sobrehombre (*Übermensch*), no será pues el que más se acerque a la verdad, sino el que sepa escapar de ella al cobrar conciencia, mediante la imagen, de su entera imposibilidad. No se trata, ojo, solamente de crear obras de arte; se trata de crearse a sí mismo, de hacer de la vida un arte (no de otra cosa habla, me parece, *La gaya ciencia*, de 1882).

De la psicología experimental a la escuela nueva

Con todo, sin el poderoso influjo del evolucionismo habría resultado improbable que la modernidad estableciera un vínculo entre la estética y los primeros años del desarrollo biológico. En la línea de la psicología funcional, se reconoce al británico James Sully como el primero en considerar con seriedad, hacia 1895, los impulsos creativos del niño y, en especial, en tasar las distintas etapas de su desarrollo sobre la base de la observación y el análisis de dibujos infantiles. Al igual que otros evolucionistas de la época, en *Studies of Childhood* (1900: 299-300), Sully parte de una analogía entre el rudimentario arte infantil y el arte de las sociedades primitivas, pero establece una distinción fundamental ahí donde, a diferencia de los pueblos aborígenes, cuyas concepciones de la belleza se habrían desarrollado conforme el arte se perfeccionaba, el niño cuenta desde sus primeros años con el estándar que le proveen los adultos a su alrededor y que impregna prácticamente todos sus juegos, entre ellos el dibujo. Tras definir el impulso artístico como el *conjunto de acciones encaminadas a obtener un efecto exterior apreciable por su belleza* (318), el británico pasa revista al carácter socialmente imitativo que priva en el juego de los primeros años, cuando la conciencia de la representación aún no se ha definido por completo. Reconoce, en este sentido, que el animismo está presente tanto en el ídolo primitivo como en el juego infantil; sin embargo, detecta en este último un ingrediente

[56] Enclavado en una dinámica recíproca entre la palabra y la cosa, entre lo general y lo particular, en una dinámica vitalista, pues, este nominalismo a ultranza sentará las bases de sistemas filosóficos posteriores de gran repercusión. Me vienen a la mente Wittgenstein, Foucault y, desde luego, Derrida, todos ellos conscientes de que, como aventura Heidegger, "el lenguaje es la casa del ser. En su morada habita el hombre" (2000: 11).

extra: la imitación del comportamiento observado en los mayores. Aun antes de representar conscientemente un objeto, señala, el párvulo "simula que dibuja algo cuando en realidad está garabateando" (333).[57] Sobre la base de la imitación, sus trazos adquieren un carácter simbólico que trasciende la semejanza entre la imagen y el objeto, donde, como en el lenguaje, aquélla es seleccionada arbitrariamente como representación de éste.

Según Sully, este impulso a la pretensión, al fingimiento (a lo que los griegos llamaban *προσποίησις*), atraviesa el desarrollo del niño, determinando los esquemas ("*schemas*", término por él introducido) que distinguen unas etapas evolutivas de otras. Por cuanto a éstas, descritas paulatinamente conforme su trabajo se desarrollaba,[58] cabe recurrir al resumen comprensivo que, al margen de las edades correspondientes, que el propio Sully considera fluctuantes, aparece en las siguientes palabras de Akemi Yaguchi:

> Primero, la mente humana emerge como una masa de sentimientos evocados en una serie de reacciones físicas automáticas; es decir, acciones reflejas en respuesta a estímulos recurrentes. Segundo, los estímulos de esta clase se asocian unos con otros para ascender al nivel de emociones conscientes. Tercero, la experiencia recurrente de estas emociones estimula una serie de reacciones mentales automáticas, o sea, acciones mentales reflejas al estímulo de la emoción. Finalmente, la recurrencia de las acciones mentales reflejas induce un sentido moral, del mismo modo que, en respuesta al estímulo, las acciones físicas reflejas evocan sentimientos (2011: 338).[59]

Si en las páginas precedentes he hablado muy poco de la educación y no he empleado en absoluto la palabra *escuela*, no es porque haya decidido concentrarme exclusivamente en el complejo teórico que subyace a la estética. En efecto, el positivismo decimonónico se impuso de inmediato como método educativo, pero los avances en materia de arte, los de Sully, entre ellos, nunca dejaron de ser, en tal marco, accesorios y secundarios.[60] La marginación se constata tanto en el emplazamiento positivista hacia una clase de educación dispuesta en una jerarquía vertical y orientada a suscitar en los niños el carácter moral necesario para la vida en sociedad, carácter que se compondría de tres elementos: disciplina, integración y autonomía de la voluntad (Durkheim, 2002), como en la concepción compensatoria del arte deudora de Kant: "el arte es un juego —asegura el

[57] La traducción es mía.
[58] De ello dan prueba las numerosas correcciones y reescrituras de que fue objeto su *Teacher's Handbook of Psychology* en las múltiples ediciones que, en unos cuantos lustros, sucedieron a la original de 1896.
[59] Mía la traducción.
[60] Con todo, el propio Sully se encargaría de redactar el artículo relativo a la "Estética" para la prestigiosa edición de 1911 de la *Enciclopedia Británica* (1910: 277-89). Se trata de un análisis crítico muy minucioso que, desde diversas perspectivas (filosófica, psicológica, histórica, pedagógica), recoge los avances obtenidos a la sazón en la materia. Si acaso se le puede reprochar haber omitido las reflexiones sobre el arte y sus correlatos que median entre la antigüedad tardía y el idealismo alemán. No abundan, cierto, pero las hay muy valiosas.

propio Durkheim (202)—. La moral, en cambio, pertenece a la vida seria […] Se aprecia la distancia que hay entre esas dos formas de actividad: es toda la distancia que separa el juego del trabajo. Por tanto, aprendiendo a jugar ese juego especial, que es el arte, no podremos aprender a hacer nuestro deber".

Si se considera el estado de la cuestión educativa en México durante la segunda mitad del siglo XIX un reflejo de las propuestas europeas en boga, está claro que la Ley Orgánica de Instrucción Pública promulgada por Juárez en 1867 y puesta en marcha por Gabino Barreda, alumno del mismísimo Comte, en la Escuela Nacional Preparatoria, al tiempo que decretaba el carácter laico de la educación pública, otorgaba a ésta un sustento netamente científico según los estándares racionalistas de la época, obsesionada por el progreso y la vida pública (v. Bolaños, 2010: 23). Lo mismo ha de decirse del proyecto normalista diseñado por el seguidor de Spencer, Enrique Rébsamen, hacia finales de siglo, fiel reflejo de la llamada "política científica" imperante durante el porfiriato y de la consecuente implementación nacional de una educación objetiva y uniforme (Zilli, 1966: 174-75). Orientada a la formación de entes sociales capaces de integrarse al flamante mundo industrializado (Bazant, 1993: 19), semejante política educativa, abanderada paradójicamente por Justo Sierra, desde luego que relegó las artes y la educación estética a un escalafón inferior de la propuesta pedagógica, error que, no es un secreto, nos persigue nuevamente hoy día.[61]

En otras latitudes, no obstante, comenzaba a perfilarse una nueva concepción de la educación ligada, sí, a los requerimientos de la sociedad industrial, pero pendiente, como ya habían hecho Froebel y Pestalozzi con niños en edad preescolar, del desarrollo individual de los educandos. Sin ir más lejos, para John Dewey no existe aquella vieja y tañida oposición entre el individuo, corrupto por su naturaleza sensual, y la sociedad, cuna de las virtudes morales. Para Dewey, la totalidad del yo se construye sobre la base de las relaciones sociales del individuo y a ellas se dirige; la unidad del sujeto residiría, por ende, en su pertenencia a la comunidad, en cuyo marco toda educación reviste un carácter moral. Esta superación del dualismo la toma el estadounidense de Hegel, pero ahí donde el alemán atribuye a la autoridad del estado el control absoluto y la sublimación del espíritu, el de Vermont detecta en la educación el único vehículo posible para encaminarse rumbo a la unidad social cifrada en el ideal democrático. En cualquier caso, la libertad del sujeto es determinada por los intereses del estado nacional; sin embargo, a cambio de la educación autoritaria y frontal del sistema prusiano, alimentada de conocimientos de segunda mano y supeditada a la memoria, una facultad de la que, en menor o mayor grado, el niño carece, Dewey observa en el alumno la necesidad de acceder al conocimiento por conducto de la experimentación, de la propia experiencia

[61] Habrá que esperar hasta 1908 para que el propio Sierra promulgue la Ley de Educación Primaria y agregue un cuarto eje formativo al concepto positivista de educación integral. Me refiero a la educación estética que, sumada a las culturas moral, intelectual y física ya existentes en los programas, debía efectuarse, aclara la citada ley, "promoviendo la iniciación del buen gusto y proporcionando a los educandos emociones de arte adecuadas a su edad" (citada en Dublán y Lozano, 1910: 21).

inscrita en los procesos de transformación de la materia. Centrada no en el alumno, como suponen muchos de sus lectores, sino en la relación democrática entre alumno y profesor, la propuesta de Dewey renuncia al saber enciclopédico que compendia en libros de texto "los resultados de otras personas" (1940: 70) para defender el método experimental como el único capaz de dotar al alumno de un aprendizaje significativo orientado a la formación de su criterio, de su discernimiento, mediante conocimientos adquiridos por la vía de la experiencia inmediata en un marco social de cooperación y respeto mutuo.

Si bien la continuidad de su extensa obra resulta incuestionable, el recorrido intelectual de Dewey pasa cuando menos por dos momentos, determinados cada uno por diversas influencias. En el momento inicial, su labor como educador, primero como profesor de filosofía en secundaria y, a partir de 1896, al frente de la Escuela Elemental de la Universidad de Chicago, está marcado por el pensamiento de Hegel y Darwin, de los que abreva por intermediación de la psicología experimental de Wundt importada a América por Daniel Giltman, Stanley Hall y George Morris, este último maestro del doctorante Dewey en la John Hopkins University. En este ámbito comienza su superación del dualismo al concebir el estímulo y la respuesta sensorial como actos simultáneos y correlativos que se determinan mutuamente (v. Sáenz Obregón, 2004: 23). En términos educativos, ello significa que la experiencia y el aprendizaje corren de la mano en una sola acción significativa, un principio que regulará en todo momento el trabajo realizado en la escuela laboratorio de la universidad, a su cargo hasta 1904. A esta época pertenecen su famoso artículo de 1897 "Mi credo pedagógico", en el que plantea de manera general los postulados que, en adelante, atravesarán toda su obra, y los libros *The School and Society* (1899), en el que desarrolla su concepción de la educación democrática inscrita en el desarrollo industrial y tecnológico, y *The Child and the Curriculum* (1902), donde señala los excesos tanto de la educación tradicional como de la entonces nueva educación progresista. Todos ellos dan cuenta del impulso a justificar científicamente el método experimental pues, más que de ensayar libremente, se trata de ir acrecentando gradualmente el control de los experimentos en atención a sus funciones sociales. No es de sorprender, pues, que en esta primera etapa la reflexión sobre las artes figure en segundo plano. Si se considera lo expuesto en un artículo de 1903 (Dewey, 1940: 71-73) un reflejo del currículo de la escuela laboratorio, resulta que la expresión artística se adhería como complemento a las tres fases principales del método experimental: contacto con el medio (observación de la naturaleza, crianza de animales, horticultura), trabajo constructivo (cocina, tejido, carpintería, modelado) y experimentación científica (laboratorios).

Influido ya por el humanismo de Dilthey y, más aún, por el pragmatismo de Charles Peirce y William James, el trabajo posterior de Dewey tendrá enormes resonancias internacionales durante las primeras décadas del siglo XX.[62] No se trata ya del Dewey educador,

[62] Tan sólo en Estados Unidos, la enorme influencia de Giltman se dejó sentir en las políticas educativas oficiales a lo largo de toda la primera mitad del siglo (v. Sutton, 2002: 90 ss.) Asimismo, en Alemania, la reforma educativa emprendida en Múnich a comienzos de siglo por Georg Kerschensteiner y su

sino de un filósofo de la educación que defiende las bases biológicas de la psicología y que, por ende, a pesar de atender a la construcción de la individualidad, no percibe en ella ningún rasgo de subjetividad radical. Vale marcar la distinción porque el filósofo que, preocupado por la inteligencia del individuo social, propugna la nacionalización de la educación y su preeminencia como campo de pruebas del conocimiento, lo hace a sabiendas de que, superada del todo la diferencia positiva entre la teoría y la práctica (Nassif, 1992: 15), el educador concede a los profesores la capacidad, la responsabilidad democrática de desarrollar e implementar libremente sus propios métodos y materiales de enseñanza sobre la base del trabajo inmediato con los niños. Ambos rechazan la creencia de que la escuela es un lugar de preparación para la vida futura, adhiriéndose más bien a la idea de la institución escolar como reflejo, como reproducción simplificada y mejorada de la vida social.[63]

El primer Dewey pertenece, no obstante, a una época en la que apenas comenzaba a otorgarse un valor intrínsecamente artístico a las producciones creativas de los niños.[64] Las décadas finales del siglo XIX atestiguaron un creciente interés por la psicología infantil, incluido aquello que tiene que ver con la percepción de los niños y el desarrollo de sus representaciones; sin embargo, al margen del "primitivismo" distintivo, a la sazón muy comentado, de la producción infantil, nadie se había tomado el tiempo de observar las cualidades estilísticas de las obras creadas por los pequeños. El primero en hacerlo fue el vienés Franz Cizek, en un momento en que los artistas comenzaban a descubrir que "el arte «primitivo» poseía cualidades estéticas dignas de consideración" (Efland, 2002: 288). Cizek implementó su pedagogía de la libre expresión primero en su propia escuela de artes plásticas, desde 1897, y a partir de 1904 en la Escuela de Artes y Oficios de Viena, donde permaneció hasta su retiro en 1938. Por lo que hace a su método de enseñanza, hay controversia en cuanto al grado de libertad que concedía a sus alumnos. Para Francesca Wilson y Wilhelm Viola, la libertad era total, sin insistencia alguna en la técnica y el orden; sin embargo, como hace notar Macdonald (2004: 344 ss.), la producción resultante del taller infantil de Cizek destaca por su sofisticación y su complejidad; se trata, dice, de un arte "extremadamente competente, y muy influido por el arte popular adulto" (citado en Efland, 2002: 292). Como quiera, resulta en verdad imposible negar el valor artístico de dicho repertorio, expuesto por el propio Cizek en diversos catálogos en los que aparecen obras de incuestionable belleza.

escuela del trabajo recuperó muchas de las ideas fundamentales de Dewey (v. Buxarrais y Vilafranca, 2011: 34-38). No obstante, donde más se dejó sentir el peso del estadounidense fue en la Unión Soviética de los años veinte, siendo acogido por pedagogos de talante liberal como Krupskaia y Lunacharski (v. Sáenz Obregón, 2004: 18-19).

[63] Los orígenes de la moderna concepción de la escuela como centro de formación cívica cabe rastrearlos hasta Fichte, en uno de cuyos discursos de 1807 se hallan las siguientes palabras: "los alumnos de esta nueva educación, aunque separados de la comunidad de los adultos, habrán de vivir, no obstante, juntos en sociedad y de esta manera formar una comunidad separada y existente sólo para ellos, que disponga de una constitución determinada con exactitud, basada en la naturaleza de las cosas y totalmente postulada por la razón" (1988: 43).

[64] Incluso Sully, como señala Stuart Macdonald (2004: 329), se negó a ver en la producción plástica infantil algo más que creaciones preartísticas, caprichosas y rudimentarias, ligadas más bien al juego.

Con todo, habrá que viajar a Bélgica, a la fundación de la École de l'Ermitage, en Ixelles, para hallar un sistema educativo integral que conceda a las artes el mismo valor que a otras disciplinas tradicionalmente más reconocidas. En el trabajo continuo con niños de lento aprendizaje (su primera institución, a partir de 1901, se especializó en ellos), Decroly había encontrado un ambiente natural adecuado para la experimentación, opuesto a los ambientes artificiales que había observado en los laboratorios de psicología experimental a su paso por Berlín, con Wundt, Amberes, con Schuyten, y París, con Binet y Simon. En esta etapa inicial, Decroly observó, por una parte, que en los primeros años el aprendizaje del niño suponía un proceso integral, indiferenciado o, en sus propios términos, global, y por la otra, que independientemente de la competencia lingüística adquirida o del sustrato sensible o intelectual que lo alimentara, el impulso expresivo se manifestaba a toda costa y por cualquier medio desde el nacimiento mismo del infante. Como en Rousseau, para el belga el niño no es un adulto en ciernes, sino una entidad distinta en la que los procesos de abstracción y concreción, de análisis y síntesis, se manifiestan de modo intuitivo y estrictamente funcional (lo que necesita desarrollar no son sus facultades, sino su experiencia); es decir, como actividad, de donde el título *escuela activa* con que se conoce su sistema.[65]

Instado por los padres de familia y con sus propios hijos como "conejillos de Indias", a partir de 1907 Decroly abrió a la comunidad su escuela experimental, en la que los alumnos serían los constructores de su propio conocimiento. El sistema, por ende, no contemplaba un plan preestablecido de materias, sino que contaba con la expresión del niño, cifrada, ante todo, en el juego,[66] para conocer sus propios intereses e invitarlo a desarrollarlos en la práctica mediante la observación, la asociación y las expresiones abstractas y concretas; la idea, como señala Ferrierre, era "proponer, no imponer" (1971: 173). Orientado a la formación integral del niño, más que individualizado, se trata de un método personalizado que, amén de incorporar el estímulo concreto y común surgido del medio social, atiende en especial a los distintos ritmos de la evolución personal de cada alumno; no en balde el propio Decroly lo llamó "educación por la vida y para la vida". En este marco, los estímulos provienen de todos los campos de interés, las artes, desde luego (pintura, música, poesía, teatro, danza), pero no como hechos aislados e independientes, sino como componentes de un aprendizaje orgánico ligado al interés y la utilidad, de modo que el adiestramiento técnico se incorpora solamente, y no antes, cuando resulta necesario para el niño, cuando él muestra interés por la técnica dado

[65] El concepto escuela activa se debe, en realidad, a Pierre Bovet, quien lo acuñó en 1919 para referirse a una serie de instituciones, herederas del pensamiento de Rousseau, Pestalozzi y Froebel tanto como de Dewey y la nueva psicología experimental, entre las que se cuentan las de Montessori y Decroly (Nassif, 1992: 109), pero también la New School fundada en 1889 por Cecil Reddie en Abbotsholme, Inglaterra, la escuela de Bedales implementada por John Haden Badley en Sussex, en 1892, el hogar de educación en el campo de Hermann Lietz, establecido en 1898, y la escuela de las Rocas puesta en marcha por el francés Edmond Demolins en 1899 (Narváez, 2006: 632).

[66] Aunque también en los tests psicométricos, como el Binet-Simon, a la sazón una novedad en el panorama de la pedagogía experimental.

que la necesita para realizar cierta actividad física, anímica o intelectual. En más de un sentido, y dejando de lado cierto dogmatismo ligado al ímpetu positivista de la época, el sistema de la escuela activa trata de emular, en la práctica misma, el proceso de construcción del conocimiento, en el que, así en las ciencias como en las artes, los métodos deductivo e inductivo interactúan sincrónica y recíprocamente (v. Dubreucq, 1993).

Con una concepción más tradicional de las artes, pero no por ello menos equilibrada en relación con el resto de disciplinas, en 1919 abre sus puertas, en Stuttgard, la primera escuela Waldorf. De formación teosófica, Rudolf Steiner había a la sazón desarrollado su concepción antroposófica del hombre sobre la base epistemológica planteada por Goethe en *Poesía y verdad* y en la que el pensamiento figura como un sentido más, capaz de percibir ideas tal como el ojo percibe colores y sonidos el oído. No es éste el lugar para describir el complejo teórico que subyace a la pedagogía Waldorf, desconcentrado en una obra extensa y miscelánea; baste más bien con señalar que, por cuanto al arte, Steiner parte de las ideas de Goethe que Schiller recoge brillantemente en sus *Cartas*. La base es kantiana, pues, pero ahora se reconoce la misma dignidad en el placer estético que en aquel que surge de los conceptos; se trata, de hecho, de un mismo sentimiento desde que las ideas se perciben como formas de la naturaleza. En este marco, la obra de arte comienza a representar ahí donde a la naturaleza se le acaban los recursos para hacerlo,[67] de modo que su misión sería agregársele para rivalizar con ella al proveer una representación viva en la que el espíritu universal se objetiva por la vía del individuo. Si bien el sustrato hegeliano resulta aquí incuestionable, lo cierto es que Steiner se dirige a la subjetividad, a la creación de una ética individual, de ahí su renuencia al control estatal de la educación y su concepción de lo bello no como imagen sensible de la idea sino, muy por el contrario, como "realidad sensible que aparece como si fuera idea" (1986: 29-30). En esta experiencia "suprasensible" de la representación, la imaginación se antepondría a la visión (la idea, para Kant) como componente existencial de una vida anímica sana, la cual consistiría "en que este 'buscar la visión' quede restringido a la tendencia y que la visión no llegue a aparecer", quedando resguardada en las profundidades del alma (58).

Al margen de la filiación esotérica que deriva en su impronta dogmática, en la práctica no se puede negar que el sistema Waldorf propugna, desde sus inicios, la preminencia del arte tanto en lo que cabe a sus contenidos como por lo que hace al método pedagógico, definido aquí y allá como "arte de educar" y marcado intensamente por la narración, la personificación y la visión cíclica del universo.[68] En este marco, el ritmo cobra tal relevancia que, amén de impregnar conceptualmente la totalidad de las materias, se manifiesta en una actividad escénica primordial, la euritmia, en la que, partiendo de

[67] "*Art only begins where Imitation ends*", había dicho, ya en 1897, Oscar Wilde en su famosa epístola *De profundis* (1911: 127), donde por cierto hace eco de Aristóteles cuando asegura que "en algunos casos el arte completa lo que la naturaleza no puede llevar a término, en otros imita a la naturaleza" (*Física*, 199a, 15-16).

[68] Hoy en día existen más de dos mil escuelas Waldorf repartidas en sesenta países. Cada una de ellas, incluyendo al profesorado, debe ser acreditada según los lineamientos pedagógicos del Goetheanum.

una presunta correspondencia metafísica entre sonido, sentido y gesto que regula todo el proceso, los alumnos realizan movimientos faciales y corporales en consonancia con la música y la poesía; ello, con el fin de equilibrar las tres esferas de su existencia, cuerpo, alma y espíritu, para hacer de la primera un instrumento más flexible al servicio de la segunda (Bock, Reepmaker y Reepmaker, 2000: 133 ss.)[69] Esta técnica, que en la línea específica del teatro transitará del llamado "arte de la palabra" (*Sprachgestaltung*) al método Chéjov de actuación, se sitúa al centro de una metodología educativa que, honrando la estirpe de su creador (entre otras ocupaciones, Steiner fue un destacado arquitecto, además de escultor y dramaturgo), incluye consecuentemente materias relativas a las prácticas artísticas: poesía, música, plástica, manualidades (con excepción, qué curioso, del teatro como tal), pero también a la teoría del arte y la estética.

Otro aspecto clave de este método estriba en que, al currículo vertical organizado por materias, suma un programa horizontal estructurado en función de tres etapas de desarrollo, deudoras de la psicología experimental tanto como de la teoría de la reencarnación, en las que se agrupan los distintos perfiles evolutivos del niño (Steiner, 1996: 42): la primera transcurriría del nacimiento a los siete años de edad, más o menos, y constaría de tres perfiles evolutivos correspondientes a los tres primeros grados de la educación; la segunda, hasta los catorce o quince, se divide en cinco niveles, mientras que para la tercera, que llegaría hasta los veintidós o veintitrés años de edad, no se conciben perfiles evolutivos fijos debido a la gran diversidad que caracteriza la adolescencia (Rawson *et al.*, 2000).

En contraste, un sistema a la sazón tan revolucionario como el de María Montessori, desarrollado, al igual que el de Decroly, a raíz de su trabajo con niños problemáticos, ofrece una visión eminentemente mecanicista de la educación artística. Para empezar, este método no concede excesiva relevancia al desarrollo evolutivo del infante, concentrándose, a cambio, en la transmisión de la virtud mediante el ejemplo del profesor, al que, en todo caso, considera responsable de formar la mente de sus alumnos, entendida como la suma de inteligencia y cultura, y de brindarles herramientas para atemperar su voluntad, aspecto moral en el que residiría la esencia de la libertad (Montessori, 1917a: 28 ss.) Al igual que Hegel, Montessori establece una relación inquebrantable entre el arte y la verdad pero, a diferencia del germano, para quien esta última resulta de una suma dialéctica, la italiana supedita la imaginación del artista a la observación de la realidad, y sus manifestaciones, al dominio de la técnica (250 ss.) Según esto, mientras no se ejercite en la observación y el dominio técnico hasta alcanzar cierta maestría, el niño resultará incapaz de expresarse libremente por medio de la creación artística, de ahí que el

[69] Del latín *eurhythmia*, el término fue introducido hacia el cambio de siglo por Jaques-Dalcroze para referirse a una serie de ejercicios de su autoría encaminados a establecer relaciones entre la música y el movimiento corporal, cuna y origen del ritmo, sin cuyo dominio perceptivo resultaría prácticamente imposible distinguir la armonía; esto, con el objeto de que el niño interiorice la música y cobre por sí mismo conciencia de los diversos elementos que ésta involucra: tempo, articulación, tono, fraseo, etcétera. A diferencia de lo que ocurre en Steiner, no obstante, en Dalcroze la espontaneidad del movimiento juega un rol determinante en el marco de los procesos de identificación, de ahí que su método sitúe la improvisación en la base del ejercicio (v. Hoge Mead, 1996: 38-41).

método deposite su interés, paralelo al del control de la voluntad, en el aprendizaje de las técnicas adecuadas para cada disciplina, de las que únicamente incorpora música, poesía y dibujo. En lo tocante, v. *gr*., a este último, se considera que la preparación perceptiva y productiva supone una clase de alfabeto en cuya ausencia el niño, especie de iletrado, carece de facultades para expresarse mediante el trazo (1917b: 309).[70]

La estética realista

No es de extrañar que, en una concepción del adiestramiento artístico como la de Montessori, predominen los cánones de la estética realista, de la que el contexto europeo de la época tanto abrevó. Elaborada a contracorriente de la adoración romántica de la apariencia, tachada incluso de fetichismo, hacia el cambio de siglo la defensa del arte realista caminaba de la mano del marxismo, en cuyo seno había encontrado una función social aparentemente clara y distinta. Ya en 1842, en un artículo sobre la estética de Hegel escrito en coautoría con Bruno Bauer, el propio Marx se había pronunciado contra el arte romántico tan caro al de Stuttgard, en el que, a causa de la distancia insalvable entre la materia y la forma, entre Dios y su creación, detectaba un principio de adoración del objeto, vuelto mercancía mediante la mistificación de lo sublime, de lo grandioso e informe (v. Vedda, 2003: 20 ss.). Pero así como en términos metafísicos el creyente del medievo es alienado por la impenetrabilidad de Dios, en el marco de la economía política burguesa son la producción industrial y la sobreestimación del valor de cambio las que distancian al hombre del producto de su trabajo, del que, por lo mismo, ha perdido el control absoluto, no es ya su dueño. Ante esta doble alienación, el arte debe ser desprovisto de todo aquello que lo mercantiliza y lo mistifica para recuperar su auténtico valor de uso y ayudar a restituirle al hombre la inmanencia perdida en su paso de la forma clásica a la forma cristiana o romántica.[71] Para Marx, en contraste con la mística atemorizante de la segunda, el realismo de la primera es reflejo de una sociedad libre, armónica, consciente de su realidad histórica pero, ojo, incapaz todavía de superar la

[70] Criterios análogos determinaron el desarrollo de los materiales que comprende el método, todos ellos prediseñados para estimular las facultades cognoscitivas de los niños, con bastante éxito, por cierto, pero no necesariamente para desarrollar su imaginación y su creatividad.

[71] Además de ofrecer un recorrido a la vez agudo y accesible por lo que se refiere a la representación en el marco de la teoría económica de Marx, en su *Crítica de la economía política del signo* (1982: 148 ss.), Jean Baudrillard reprocha al teórico de Tréveris no haberse percatado de la contradicción que media entre el valor absoluto atribuido al uso del objeto-mercancía (entendido como cosa-signo) y sostenido en el sistema de las necesidades, y la imperancia de una conciencia histórico-social en cuya base se funda precisamente la acuñación del valor de cambio y del sistema de las equivalencias. El de uso, señala el francés, es ya un valor social condicionado por la historia y, como tal, resulta igualmente susceptible de convertirse en fetiche, en objeto de adoración vacía: "Si el principio del intercambio y el principio de utilidad tienen tal afinidad (y no hacen sino «coexistir» en la mercancía), es porque, opuestamente a lo que dice Marx de la «incomparabilidad» de los valores de uso, la lógica de la equivalencia está ya toda entera en la utilidad. Si bien el valor de uso no es cuantitativo en el sentido aritmético, es ya el equivalente" (150).

diferencia de clases, por eso propondrá para su tiempo un arte socialmente realista (realismo socialista, se lo llamará luego) determinado por la conciencia de clase y orientado a la vindicación del proletariado ante la opresión de la burguesía, cuyo "arte no consiste en revelar lo oculto, sino en ocultar lo revelado" (Marx, 2003: 80).

En cualquier caso, más que para concebirlo como *creación conforme a las leyes de la belleza*, Marx se asoma al arte "para esclarecer mejor cuánto ha perdido el hombre en esta sociedad enajenada, y vislumbrar así cuánto puede ganar en una nueva sociedad" (Sánchez Vázquez, 1965: 49). Ahora bien, ahí donde, con la sustitución del espíritu por la superestructura, de la forma romántica por la realista, Marx pretendió haber resuelto el problema de la objetivación histórica de la representación que en Hegel se extraviaba en la mística del espíritu, para Lenin la cristalización de dicha objetividad se cifrará en el paso de un arte comprometido con la lucha de la clase obrera a un arte abiertamente militante, sometido por completo a los intereses del partido, lo que desde luego quiere decir un arte revolucionario, en el caso de un partido emergente pero, tratándose del partido en el poder, un arte de estado también. Así, en un panfleto de 1905, el futuro líder bolchevique invocará una literatura "que debe ser «rueda y tornillo» de un solo y gran mecanismo socialdemócrata, puesto en movimiento por toda la vanguardia consciente de toda la clase obrera" (1969: 149). Si bien es cierto, no obstante, que esta tendencia alcanzaría el extremismo de un Gorki, para quien sólo el trabajo de las masas da origen y sustento a la cultura (1986: 43), también lo es que las formas de representación entendidas como reflejo de los modos de producción imperantes, harían caer al genio creador del pedestal en el que hasta entonces se lo tenía.

El primer lance de este derrocamiento se dirige, ya en Hegel, hacia arriba, desde donde, en su afán por objetivarse, el espíritu absoluto descendería para posarse sobre las obras individuales. Lo mismo ocurre, a principios del siglo XX, con Benedetto Croce y su concepto abstracto y totalitario de la historia, de la que los individuos vienen a ser tan sólo el material de actualización, tal como, siempre desde una perspectiva formalista, la gramática de una lengua se actualiza en los enunciados. Esta simetría entre estética y lingüística (v. Huisman, 2002: 63), a la sazón nueva ciencia positiva, le permitirá a Croce deslindar, primero, la obra artística de todo atributo moral (la historia es real, no moral), deslinde del que extrae un principio de insatisfacción en el arte (1993: 57 ss.) y, luego, hablar de un gran arte como visión totalizadora de la realidad, como *deleitoso imaginar* infatuado de reverencia y seriedad (133-35). Propinado desde abajo, el segundo y definitivo golpe corresponde a la defensa del arte popular abanderada, a partir de los años veinte, por algunas vertientes heterodoxas del marxismo renuentes a adoptar un historicismo de altos vuelos. Para los formalistas rusos, por ejemplo, los mecanismos de transformación que determinan la evolución literaria provienen del sustrato popular del imaginario. El procedimiento mecanizado y su refuncionamiento cómico suponen, para Tinianov (1969, 2007) y Tomachevski (1982: 210), las condiciones que, desde abajo, posibilitan el cambio literario. No escapan, por cierto, los miembros de la Opoiaz al idealismo kantiano-hegeliano (sin ir más lejos, según Shklovski (2007), lo literario de

la literatura, lo artístico del arte, reside en la estilización, en el artificio),[72] pero cuando menos en su seno, alimentado ya por el flamante estructuralismo saussureano, la forma ha dejado de ser una abstracción o una categoría transhistórica para convertirse en una unidad discreta susceptible de análisis. Más aún, los formalistas dejan la mesa puesta para el arribo de una nueva clase de estética literaria, de corte mucho más sustancialista, en la que la estilización cede su puesto a la bivocalidad, y la dialéctica, al dialogismo. Me refiero, desde luego, a la teoría del realismo grotesco de Bajtín, enemiga de la seriedad unilateral de que habla Croce, rescatista de la tradición jocoseria heredera de la menipea y, a la postre, de gran trascendencia para la crítica de arte contemporánea, en especial en el ámbito postestructuralista francófono.

Sin embargo, la verdadera crítica del determinismo histórico —aquella que da pie no solamente a la del arte, donde, a causa de su reproductibilidad mecánica, éste perderá su aura ancestral (Benjamin, 2003: 46-48), sino también a la crítica sociohistórica de la escuela de Fráncfort y sus epígonos franceses y estadounidenses— hunde sus raíces en el Gramsci de *Los cuadernos de la cárcel*. Por lo que hace al arte y la literatura, y en lo que constituye un reproche a Lenin y, a la vez, una explicación anticipada de los aportes de Bajtín, el italiano asegura que "las ideologías no crean ideologías, las superestructuras no engendran superestructuras, sino como herencia de pasividad o inercia. Son engendradas, no por «partenogénesis» sino por la intervención del elemento «fecundante», la historia, la actividad revolucionaria que crea el «hombre nuevo», es decir, nuevas relaciones sociales" (1976: 27). Y un poco antes, con la mente puesta en Croce: "Un determinado momento histórico-social no es nunca homogéneo, por el contrario, es muy rico en contradicciones" (22). Sobre esta base, el de Cerdeña abogará por un realismo histórico, político y popular: "debe tender a elaborar lo que ya existe, no importa si en forma polémica o de otra manera, lo que sí importa es que penetre sus raíces en el *humus* de la cultura popular así como es, con sus gustos, tendencias, etc., con su mundo moral e intelectual, por más atrasado y convencional que sea" (31).

Será, desde luego, en forma polémica. Porque, como dirá Brecht una década más tarde, no significa lo mismo abandonar el arte de la minoría de "iniciados" en favor de una cultura de raíces populares, que hacer del pueblo "un gran círculo de entendidos" (1982: 110) capaz de apropiarse también del arte culto. Para el de Augusta, dado que la obra de arte es producto hábil y logrado de un proceso de trabajo, para apreciarla hace falta asimismo realizar hábilmente un trabajo que no termina con la preparación adecuada en términos de sensibilidad y cultura estética. Con ella empezaría, más bien, ya que el verdadero trabajo recaería, he aquí la clave, en la observación misma de la obra, de la que el observador debe hacerse cocreador y copartícipe en el acto mismo de la contemplación. Para que ello sea posible, no obstante, hace falta contar con un dispositivo de *extrañamiento*, de observación clínica, diríase, una constante del teatro

[72] Aquí el ruso recupera lo expuesto por Schiller sobre el impulso de juego inherente a la actividad artística y cuyo origen se situaría en una inclinación primitiva al adorno y el decorado (1990: 345).

brechtiano materializada, como en ninguna otra, creo, en la figura del cantor de *El círculo de tiza caucasiano* (1948), que hereda tanto del antiguo coro griego cuanto de la voz narrativa, intermediarios ambos entre personajes y público.[73] Este dispositivo, que el propio Benjamin, aunque en términos distintos, identifica de manera general en el aura de la obra de arte, no es otro que el distanciamiento crítico del creador para con su propia obra que, hacia finales del siglo XVIII, y hallándolo, por ejemplo, en Shakespeare y Cervantes, Friedrich Schlegel exigía de toda poesía y todo arte dignos de serlo, distanciamiento que, curiosamente, daría luego por llamarse ironía romántica, de *Romantisch*, "de la novela".

Será la novela, por cierto, el gran género literario de la Revolución mexicana, así durante los años de lucha (¿no es, acaso, el Luis Cervantes de *Los de abajo*, de Azuela, un dispositivo de extrañamiento?), como en el periodo posterior a ella (Guzmán, Muñoz, Magdaleno…) No es casualidad. Si bien se le anticipa varios años, el final de la mexicana se empata con el de la Revolución bolchevique; los años veinte de nuestro país corren paralelos a los de la joven Unión Soviética: ahí donde, a la muerte de Lenin, Stalin se las arregla para hacerse del poder absoluto, muertos Zapata, Carranza y Villa, en 1923 Calles y Obregón pactan en secreto alternarse el poder cuando menos dos periodos cada uno (v. Pani, 1950: 70). Al tiempo que el Soviet se las ingeniaba para crear una nueva cultura nacional y recurría a la escuela activa de Dewey y Decroly para estructurar su flamante proyecto educativo en tres ejes: naturaleza, trabajo y sociedad, Vasconcelos hacía lo propio, primero como rector de la universidad y luego como titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP), echando mano de los ideales del Ateneo para encausar la actividad infantil hacia los intereses de la nación.[74]

Habiendo pasado por la escuela racionalista que Ferrer Guardia implementó en el sureste de los años diez y por las escuelas de experimentación pedagógica dispuestas por Carranza hacia 1919, la nueva educación revolucionaria, liderada por Eulalia Guzmán y su *escuela de la acción*, se peleará no con el ímpetu cientificista de la educación liberal,[75] sino con sus métodos, estáticos y frontales, y con su enfoque enciclopédico (Fell, 1989: 179 ss.)[76] En este proyecto, el trabajo manual y el desarrollo del espíritu

[73] Hacia 1920, en su *Teoría de la novela*, un joven Lukács había ya propuesto para la novela una estructura, que observaba en el realismo decimonónico, sostenida por una base epistemológica análoga a la del extrañamiento brechtiano. Sin embargo, más tarde se desdiría de ella al considerarla romántica y, por ende, contraria al realismo socialista que defendería en sus años de madurez, convertido ya en acérrimo enemigo de los planteamientos de Brecht (ver. Sefchovich, 1979: 46 ss.)

[74] Más que del materialismo marxista, la generación del Ateneo de la Juventud (Antonio Caso, Alfonso Reyes, los hermanos Henríquez Ureña…) había extrapolado la necesidad de revertir los mecanicismos educativos de los llamados "científicos" de sus propias filiaciones krausistas, filtradas por sus lecturas de Platón, Kant, Schopenhauer y los filósofos vitalistas como Nietzsche y Bergson, de ahí que abogaran por un enfoque más espiritual y menos material de la educación, enfoque que, desde luego, sería del gusto del presidente Madero quien, ya bajo la dirección de Vasconcelos, elevaría el rango de la asociación a Ateneo de México (v. Hernández Luna, 2000: 10 ss.)

[75] No hay que olvidar que la psicología experimental, de la que surgen los métodos progresistas de la educación, nace como ciencia positiva durante el siglo XIX.

[76] Esta diferencia la mostraba, ya en 1889, Ignacio Ramírez en una propuesta reformista en la que plantea una educación en tres ejes: un primer ramo gimnástico, al que corresponderían las lenguas, la música,

cobran tales dimensiones, que las artes figuran en primer plano. Tan es así que, para impartirlas, Vasconcelos dispuso que los maestros normalistas de primaria cedieran su puesto a especialistas en cada una de las disciplinas (Meneses Morales, 1986: 333); creó, de hecho, el Departamento de Bellas Artes para promover y supervisar su impartición y para implementar programas extraescolares en toda la república, como las casas del pueblo, las misiones culturales, los Centros de Orfeón, el Sistema Best y las Escuelas de Pintura al Aire Libre.[77] Todo ello, acompañado de un gran proyecto cultural que incluía pintores de la vanguardia realista (Rivera, Dr. Atl, Mérida, Orozco) decorando edificios oficiales, músicos nacionalistas como Manuel M. Ponce capacitándose en París a expensas de la SEP y jóvenes escritores, algunos de ellos formados en el periodismo, que luego escribirían la gesta de la Revolución.

No todo fue miel sobre hojuelas, cierto. Para 1924, los presupuestos se habían reducido drásticamente y el secretario tuvo que congratular a los maestros, que se las habían ingeniado para poner en práctica los lineamientos de la escuela activa con muy poca orientación y ninguna ayuda en subsidios, y también a los padres de familia por proporcionar materiales y medios de experimentación (Fell, 1989: 189). Por lo que hace a la libertad de expresión, se sabe que *La sombra del caudillo* (1929), de Guzmán, fue una novela perseguida por el callismo y que, como director de la Orquesta

la pintura, la gimnasia, la lectura y la escritura, las matemáticas y otras disciplinas “que, con más práctica que reglas, educan ciertas propensiones de algunos órganos” (1985: 16); un segundo bloque de carácter histórico, que englobaría historia, filología, filosofía, derecho, mitología, gramática, etcétera, y finalmente, el ramo positivo, caracterizado por las ciencias de la observación y el cálculo en las que confluyen los dos primeros ejes: física, química, dibujo técnico, anatomía, botánica, geología, astronomía… Más allá de esta base racionalista, lo cierto es que, no obstante, Ramírez propone una educación pública basada en el entendimiento, la voluntad y el interés de los niños, no en su memoria, una educación cuyo objeto ha de ser “no enseñarles una o más profesiones, sino ponerlos en aptitud de ser de los primeros en el oficio que escojan” (24), de donde el imperativo de que proliferen los laboratorios y los talleres y se defienda el conocimiento “no de ideas abstractas, sino de todas las producciones de la naturaleza y el arte” (30). En adenda, y adelantándose casi siete décadas a la primera electora mexicana, el Nigromante subraya la necesidad de integrar de lleno a las mujeres en el proceso educativo, lo mismo que a las comunidades indígenas, para las que, sin embargo, recomienda conservar su lengua y sus tradiciones y prescindir de todo conocimiento que no les ofrezca alguna utilidad inmediata.

[77] Las casas del pueblo son centros comunitarios que, todavía en nuestras poblaciones rurales de hoy, centralizan algunas instituciones y servicios (juzgado de paz, gendarmería, centro recreativo, orientación psicológica, etcétera); entonces, albergaban también las escuelas rurales. Inspiradas en la labor evangelizadora de los frailes novohispanos, las misiones culturales se concibieron como “agencias pedagógicas para la capacitación del maestro rural con el afán de difundir y aplicar el proyecto cultural-artístico vasconcelista” (Varea, 2006: 16-17), mientras que en los Centros de Orfeón se enseñaba música a obreros y empleados. Por su parte, el sistema diseñado por Adolfo Best Maugard constituye un método de dibujo que, combinando motivos prehispánicos, coloniales y orientales con miras al cultivo de una plástica nacional, sentaría las bases de las nuevas Escuelas de Pintura al Aire Libre que, implementadas por Alfredo Ramos Martínez entre 1913 y 1914, serían reactivadas por Vasconcelos, esta vez orientadas de lleno a la libre expresión (León Mejía, 2001: 149 ss.) A pesar de que su método libre fue ocasión de suspicacias por parte de algunos intelectuales de la época, como el propio Siqueiros, quien pasó por ellas, no hace falta aclarar que las EPAL fueron semillero de grandes artistas: Fernando Leal, Ramón Alva de la Canal, Fermín Revueltas.

Sinfónica Mexicana y del Conservatorio Nacional (y también, años más tarde, como director del Instituto Nacional de Bellas Artes), Carlos Chávez opuso cantidad de trabas a los compositores de extrema izquierda como Silvestre Revueltas, José Pomar y Jacobo Kostakowsky. Los ejemplos sobran; sin embargo, incluso durante las presidencias de Calles y sus sucesores, se dio continuidad a los programas y se crearon nuevas instituciones, como la Escuela Libre de Pintura y Escultura, los Centros Populares de Enseñanza Artística Urbana y la Escuela Nacional de Danza (León Mejía, 2001: 163 ss.) Se otorgó, además, autonomía a la Universidad Nacional, en la que en 1926 había dictado conferencias el propio Dewey.

En términos generales, el proyecto vasconcelista otorgó a los intelectuales el papel de mediadores entre las masas y la clase dirigente que ya les habían asignado Lukács y Trotsky. Sin ir más lejos, el primero defiende el realismo burgués de un Tolstoy o un Mann porque considera que, para ser artístico, el reflejo de la realidad debe crear un mundo propio, una totalidad intensiva "para la porción de vida que se plasma" (1966: 23). En este sentido, y pese a su vocación por los intereses del partido, el intelectual "debe manifestarse por sus propios medios y a costa de su propia responsabilidad" (Raddatz, 1975: 60; citado en Sefchovich, 1979: 36). Se trata de ese "compañero de viaje" que, según Trotsky, acompaña la revolución desde fuera, toda vez que, por una parte, no se ocupa directamente de las tareas relativas a la toma del poder y a las soluciones económicas y sociales (Sefchovich, 1979: 40) y, por la otra, arrastra todavía el estigma de la ambigüedad pequeñoburguesa (Mendel, 1980: 59). Por su parte, Gramsci dará un paso adelante al atribuir a las academias la función de coordinar la sistematización tradicional del saber con las actividades colectivas ligadas a la productividad, una labor concentrada eminentemente en la escuela, que por ende debía privilegiar el estado y la sociedad "como elementos primordiales de una nueva concepción del mundo que entra en lucha con las concepciones venidas de los diversos ambientes sociales tradicionales" (1975: 111). Este cambio de enfoque equivale, en sentido histórico, a la transición que va del proyecto nacionalista de Vasconcelos a la educación socialista de Lázaro Cárdenas. Mientras que, en el primer caso, el concepto de nación se desprende de una visión idealista e incluso esotérica de la raza mexicana, en el segundo la sociedad se convierte en el instrumento que materializa los intereses objetivos de la nación.

A pesar de asumir la presidencia en diciembre de 1934, suele decirse que el gobierno de Cárdenas inició un año antes con el diseño del plan sexenal, que ya contemplaba la modificación del artículo 3° constitucional para agregar, al carácter público y laico de la educación, el imperativo de su orientación socialista. Con su proyecto de gobierno, el general Cárdenas quizo dar cumplimiento por primera vez a las promesas de la Revolución que el estilo personalista de los caudillos había dejado en el olvido, situación a la sazón agravada por la crisis internacional de 1929 y cuya posible reversión era alentada por la reciente ascensión de los socialistas en España. Los triunfos del cardenismo fueron muchos. En el plano laboral dio entrada al sindicalismo marxista de Lombardo Toledano, que por primera vez reunió a obreros y campesinos; en el económico, promulgó la nacionalización de la industria petrolera; en el territorial, puso en marcha la reforma agraria

mediante la repartición de tierras y la creación del ejido. En el plano educativo, empero, el éxito fue, si no precario, relativo. ¿Por qué? Porque, siendo demasiado abstracto, el planteamiento mismo de la reforma no dotaba a funcionarios y profesores de herramientas prácticas para su implementación,[78] defecto que la SEP intentó remediar editando publicaciones que pretendían explicar en qué consistía la nueva educación socialista y capacitando al profesorado por la vía de inspecciones, misiones culturales y, a partir de 1936, del Instituto de Orientación Nacionalista. La precaria situación económica del país, agravada a raíz de la expropiación petrolera, sería determinante para que persistiera la falta de unidad y coherencia en el trabajo escolar, que a pesar de ello sufrió en efecto un cambio radical al ser vinculado con las organizaciones populares, la lucha social y la productividad económica y, más que nada, al convertirse en vehículo de propaganda para las políticas gubernamentales gracias a un calendario escolar temático basado en las efemérides oficiales (Guevara Niebla, 1985: 13-14; SEP, 1941: 55-58).

Pero si la reforma educativa —que en materia de artes no contemplaba cambios significativos a no ser por la disminución de su importancia en el marco curricular—[79] se topó con dificultades insalvables para hacerse realidad, el ámbito cultural del país se enriqueció enormemente con la fundación del Fondo de Cultura Económica y la Casa de España, pero sobre todo con el arribo, a partir de 1939 y por intermediación de Daniel Cosío Villegas, del exilio republicano español, gran parte del cual se integraría a la labor educativa, cuando no en la Universidad Nacional, en instituciones creadas para el efecto, tales como el Colegio de México, el Instituto Luis Vives y el Colegio Madrid, mismas que habrían de sobrevivir hasta nuestros días pese al retorno al liberalismo emprendido por Ávila Camacho, quien durante su sexenio dio carpetazo definitivo al proyecto socialista de la educación.

La irrupción de las vanguardias

De añeja estirpe, la estética realista caló hondo en el imaginario de artistas, filósofos y educadores durante la primera mitad del siglo pasado. Puede que la libertad creativa permeara el método de enseñanza de las Escuelas de Pintura al Aire Libre, lo que no quita que la producción resultante fuera en su mayoría no ya de carácter figurativo, de impronta netamente realista. Asimismo, el nacionalismo en la música mexicana camina aún de la mano de una insoslayable tendencia narrativa, cualidad que hereda de un

[78] Los lineamientos propuestos por la secretaría a través del *Plan de acción de la escuela primaria socialista* se limitaban a establecer que la educación debía ser obligatoria, gratuita, de asistencia infantil, única (en cuanto a la doctrina y el método pedagógicos), coeducativa (para niños y niñas), integral (atenta a los aspectos físicos, intelectuales y sociales de los educandos), vitalista (equilibrada entre teoría y práctica), progresiva, científica, desfanatizante, orientadora, de trabajo, cooperativista, emancipadora y mexicana (SEP, 1935: 106-08).

[79] En 1937, el nuevo plan de estudios para secundaria reservaba una o, cuando mucho, dos horas semanales para la impartición de materias como música, dibujo y modelado (v. Meneses Morales, 1988: 283).

Musorgski y de un Stravinski y que brilla, por ejemplo, en la banda sonora compuesta por Revueltas para la cinta de Fernando de Fuentes *Vámonos con Pancho Villa*, de 1935. También el teatro de Usigli se ajusta a los cánones del realismo impuestos por Chejov e Ibsen, de los que, en el contexto internacional, tampoco consigue deshacerse la épica teatral de Brecht y sus epígonos hispanoamericanos. En fin, lo cierto es que la teoría marxista del arte como reflejo de la realidad objetiva persiste a pesar del giro radical que, hacia el cambio de siglo pero, sobre todo, en las primeras décadas del XX, determinó los nuevos rumbos del arte y de las concepciones acerca del mismo.

Me refiero, desde luego, a las vanguardias, prefiguradas ya por los impresionistas y postimpresionistas, por la generación del 98, por Gaudí, Mallarmé y el modernismo hispanoamericano, pero puestas realmente en marcha, creo yo, por Picasso hacia 1907, sobre el lienzo de *Las señoritas de la calle de Avinyó*. En este cuadro, la ruptura de la perspectiva se agrega por vez primera al fauvismo, abriendo la puerta a una nueva clase de figuración que, durante la década siguiente, dará pie al arte geométrico de Kandinski y Mondrian y que, a la larga, conducirá al expresionismo abstracto de un Pollock y un Hartung.

En términos filosóficos, las vanguardias deben tanto al idealismo alemán, responsable de introducir a escena los conceptos de espíritu y subjetividad, como al evolucionismo darwiniano y al nihilismo nietzscheano, enemigo de todo propósito ulterior de la existencia. Kandinski da prueba de ello en su estética de 1912, intitulada justamente *De lo espiritual en el arte*. Claro que, como en Steiner, aquí el espíritu ha transitado ya por el esoterismo de la teosofía; no obstante, así en Hegel, en ambos casos su presencia da lugar a una visión ascendente que en Kandinski se materializa en un triángulo, en una pirámide que se eleva progresivamente y en cuya cúspide un puñado de iluminados hace posible la ascención.[80] En este tenor, la subjetividad sería el medio por el que la *necesidad interior* se objetiva en el arte, cuya belleza habría de ser, consecuentemente, interior, libre e independiente. El motor de esta necesidad, dice el autor, se cifra en tres imperativos de carácter místico, no del todo alejados, por cierto, de los tres factores determinantes observados por Taine: "1.- El artista, como creador, ha de expresar lo que le es propio [...] 2.- El artista, como hijo de su época, ha de expresar lo que es propio de ella [...] 3.- El artista, como servidor del arte, ha de expresar lo que es propio del arte en general" (Kandinski, 1994: 59). De los tres, únicamente el tercero aspiraría a la vida eterna, ya que ahí donde las necesidades personal y temporal proceden de la subjetividad, "lo pura y eternamente artístico, por el contrario, es el elemento objetivo latente que se pone de manifiesto con ayuda del elemento subjetivo" (61). Tras referirse con minucia a las cualidades espirituales de los colores en correspondencia con las de los sonidos, el ruso hablará del contacto con lo primitivo tan recurrente en los artistas de su tiempo como de un paso necesario en la construcción de un arte superior, monumental, que según él daría inicio con la composición escénica resultante de la confluencia de música, danza y arte

[80] El triángulo será, no por casualidad, el motivo más recurrente de su producción plástica, en especial durante su época geométrica.

pictórico (100). Si bien resulta incuestionable su equívoco en lo que a lo "monumental" se refiere, ya que el arte contemporáneo suele desconfiar de las pretensiones de altos vuelos, no cabe duda de que Kandinski acierta al avizorar la posibilidad, hecha hoy realidad, de la multi y la transdisciplina presentes, por ejemplo, en la instalación y la intervención escénicas y, asimismo, en gran parte de las manifestaciones artísticas de nuestros días.

En una línea menos espiritual y más existencial, más nietzscheana y menos idealista, una década más tarde, José Ortega y Gasset identificará la necesidad interior en el arte de su tiempo como una deliberada ausencia de trascendencia, que derivaría de la inclinación de los artistas "a hacer que la obra de arte no sea sino obra de arte" y a "considerar el arte como juego, y nada más" (1958: 13). Al desligarse de la representación de la realidad vivida y ocuparse en mayor grado de la abstracción, el arte vanguardista, opina el filósofo, se habría deshumanizado, de donde el título de su opúsculo de 1925: *La deshumanización del arte*. Como resultado de este giro, se habría vuelto impopular, inentendible, por irónico, para la masa, pero al mismo tiempo habría tendido el puente para la próxima llegada de un arte puro, pendiente sólo de sí mismo, exento de las siempre ajenas contingencias de la vida. Alentada por el trabajo de artistas tan revolucionarios como el propio Kandinski, como Paul Klee, Tristan Tzara e Isadora Duncan, esta visión del madrileño coincide silenciosamente con la del ruso, optimismo que, sin embargo, no compartirá, en 1936, Walter Benjamin. Claro que, con el auge de la reproducción mecánica que acompañó el periodo de entreguerras —pienso en la popularización de la fotomecánica, el cine y la radio, en la aparición del tocadiscos, mucho más fiel y funcional que el fonógrafo, en los nuevos materiales de origen industrial…, pero pienso, sobre todo, en el imperio de la cadena de producción—, aunado a su propia estirpe marxista, no es de extrañar que Benjamin se lamentara por la pérdida de trascendencia, a la que, por su parte, llamó aura, que ya Ortega percibía en las primeras vanguardias. ¿Acaso la *Fuente* de Duchamp no es la mismísima reproducción mecánica convertida en arte, en una obra en la que, por si fuera poco, la eterna grandiosidad del arte se va por el retrete? Con todo, la reproductibilidad técnica de la obra de arte contribuyó a revertir la falta de popularidad de la que habla el español; no en balde una de las principales resultantes, si no la principal, de las vanguardias daría por llamarse arte pop, de "popular".

No se equivoca Benjamin al afirmar que, a raíz del renacimiento, la función social del arte comienza a desligarse, hasta el límite de las vanguardias, de sus aspectos rituales y a adoptar una nueva impronta política manifiesta, más que en ningún otro sitio, en la reproducción mecánica de la obra (2003: 49-51). Pero si al alemán lo hará lamentarse por el consecuente empleo mercantil y propagandístico de la obra de arte, la renuncia a la tradición inmanente a las vanguardias (prácticamente todos los manifiestos de la época se proponen acabar con el "gran arte") le había permitido a Dewey, dos años antes, formular una nueva concepción del arte que, sin inclinarse por unos estilos u otros, por unas épocas u otras, recupera el sentido original de la palabra "estética" para integrarlo a las nuevas condiciones sociales determinadas más por los factores políticos y menos por las prácticas rituales.

Lejos de desentenderse del pasado y de sus implicaciones en el presente, Dewey los hará confluir a ambos en la noción de *experiencia* que, sin hacer mención de ello, deriva directamente del término griego *αἰσθητά*. En sentido amplio, para el norteamericano toda experiencia auténtica reviste un carácter estético al constituir una totalidad en sí misma que, mediante la incorporación de experiencias pasadas a la interacción con su entorno, le permite al individuo concebir los medios y los fines como una unidad y le supone un cambio existencial significativo.[81] Significativo, porque a las experiencias individuales subyacen modelos comunes pero, sobre todo, porque el cambio resulta de la integración dialéctica de un padecer y un hacer, de un dar y un recibir, dialéctica en la que creador y contemplador no se distinguirían gran cosa, pues ahí donde, en su impulso de darla al mundo, el artista ejerce como espectador ante su obra, el público debe recrear su experiencia y apropiarse de ella a partir de la contemplación (2003: 75-102). Debe, dicho de otro modo, superar lo estético y acceder a lo político, toda vez que la función social de la obra estriba en que fue creada para ser contemplada, experimentada por otros. Es, según Dewey, un *objeto expresivo* que apela a la participación comunicativa al propiciar la transmisión y el intercambio social de visiones individualizadas, únicas, diríase (161).[82] En este sentido, por menos figurativo y más abstracto que sea, para el estadounidense el arte será siempre representativo, pues nunca dejará de transmitir cualidades propias de unas experiencias u otras recurriendo a un medio que no es la cualidad misma pero que simula serlo.

Si bien Dewey proviene de una tradición más afín a la semiótica peirceana, su concepción del arte como lenguaje debe mucho al estructuralismo de Saussure y sus continuadores y, en especial, a la distinción, heredada de Humboldt, entre forma y sustancia de la representación, donde la segunda constituye el elemento común, material, que posibilita, por medio de la primera, la transmisión de la experiencia individualizada. Hay aquí, con respecto al lenguaje, una especie de inversión, pues en lugar de apelar a la sustancia semántica común (yo diría, los conceptos), la obra de arte se las ingeniaría para hacer de

[81] El antecedente directo, aunque no inmediato, de esta concepción se halla en *Vivencia y poesía*, de 1907, donde Dilthey sitúa la experiencia como piedra de toque de la poesía y, consecuentemente, de la fruición estética. Para Dilthey, la experiencia vivida (*Erlebnis*) provee un nexo que conecta la vida de los individuos con la totalidad mediante un sistema estructural que comienza y termina en el tiempo. Se distingue de otras experiencias al constituir una inmanente totalidad teleológica que puede separarse del resto de la vida porque pertenece a ella como función estructural encaminada a determinar la realidad de manera cualitativa, "de ahí que la experiencia vivida no sea algo meramente presente, sino que contiene el pasado y el futuro como parte de su propia conciencia del presente" (1985: 225, mía la traducción). Por su parte, Tatarkiewicz (1997: 351 ss.) rastrea esta concepción hasta Aristóteles y aún antes. En su *Ética eudemia*, el estagirita habla de la especie de encantamiento que aprisiona a quien contempla la belleza con sus sentidos: "Nadie, en efecto, es tratado como intemperante por experimentar o no estas sensaciones. Por ejemplo, si alguien, contemplando una estatua, un caballo o un hombre bello, u oyendo cantar, no desea ni comer ni beber, ni entregarse a los placeres del amor, sino que solamente desea contemplar las cosas bellas u oír a los que cantan, no podría ser considerado intemperante, como tampoco los seducidos por las sirenas" (1231b: 30 ss.)

[82] "El artista —asegura Schopenhauer, y Dewey parece convenir en ello— nos presta sus ojos para ver el mundo, y así, por mediación suya, participamos del conocimiento de las ideas" (2004a, 144).

la forma expuesta, única, completa e individualizada, como toda experiencia, la fuente de su significado: “El hecho de que la forma y la materia están conectadas en una obra de arte no significa que son idénticas. Significa que en la obra de arte no se ofrecen como dos cosas distintas: la obra es materia formada. Pero se distinguen legítimamente cuando se aplica la reflexión, como sucede en la crítica y en la teoría” (173), asegura el filósofo, y agrega:

> Ningún material puede adaptarse a un fin, ya sea usarse como cuchara o carpeta, hasta que la materia prima ha sufrido un cambio que configura las partes y que las arregla mutuamente en vista del propósito del todo. Así el objeto tiene una forma en sentido definitivo. Cuando esta forma está libre de la limitación a un fin especializado y sirve también a los propósitos de una experiencia inmediata y vital, la forma es estética y no meramente útil (176).

Por cuanto a la forma estética, Dewey identifica el ritmo como elemento primordial en concordancia con la naturaleza, entendida ésta como la interacción del individuo con su entorno, y aquél, como la ordenación del flujo indiscriminado y confuso proveniente del exterior (215 ss.) Mediante el ritmo, sostiene, la obra de arte administra la emoción de manera que la tensión genera una periodicidad entre la acumulación y la liberación: “Cuando la liberación completa se pospone y se llega a ella finalmente, mediante una sucesión de periodos ordenados de acumulación y conservación, separados por intervalos, por pausas recurrentes de equilibrio, la manifestación de la emoción se convierte en verdadera expresión” (226-27). En todo caso, se trata de una peculiar selección y organización de las energías que potencia el valor y la significación de la experiencia (264). Por su parte, la sustancia recibe de Dewey un trato análogo al que le da Hjelmslev en sus *Prolegómenos*. Se desentiende, pues, de la materia informe, del flujo indiscriminado, para concentrarse en lo que Eugenio Coseriu denomina “formas de sustancia”; es decir, la “sustancia inmediatamente asequible a la observación mediante los sentidos” (1973: 184) o, en palabras del estadounidense, la “materia formada”, aprehensible únicamente mediante la intuición. A propósito, Dewey hablará de la obra de arte como de una totalidad significativa enmarcada en un todo mayor, el universo, al que pertenece y da orden en virtud de un medio específico que, en última instancia, constituye también un fin en sí mismo, puesto que es obra: “La sensibilidad a un medio como medio, es el corazón mismo de toda creación artística y percepción estética. Tal sensibilidad no se entrega a un material extraño” (283), se entrega, más bien, a una representación espacio-temporal cuyas cualidades comparte en virtud de un ritmo común, determinado por el sitio, la extensión y la posición que ocupa el objeto expresivo (espaciosidad, espacialidad y espaciamiento, tratándose de la dimensión espacial; en la temporal: transición, duración y fecha) (294 ss.)

Me he detenido en la estética de Dewey porque sin ella resulta prácticamente imposible comprender el desarrollo ulterior de la educación artística y de las concepciones sobre el arte. El hecho de que la palabra “educación” y sus correlatos aparezcan

muy poco en *El arte como experiencia* dista mucho de significar que el ideal pedagógico no permee todas y cada una de sus páginas. En términos netamente educativos, Dewey había tratado ya la cuestión del arte en *Democracia y educación*, de 1915; sin embargo, su tratado de 1934 trasciende el entorno escolar e institucional que priva en sus primeros trabajos para adentrarse del todo en la filosofía del arte. En este sentido, criticará por infructuoso el empeño de Kant y sus múltiples seguidores de aislar la percepción de otras funciones mentales, en el entendido de que en toda experiencia, y la estética no es la excepción, confluyen la razón y la sensibilidad, la inteligencia y la imaginación, lo material y lo ideal y, en fin, todos los aspectos que la teoría suele agrupar o bien en el casillero de lo sensible o bien en el de lo moral. Coincidirá, a propósito, con Schiller en que la obra de arte conjuga de manera orgánica ambas facetas de lo humano, pero le reprochará haber reducido el juego a una dinámica desinteresada, inmediata, cuando es precisamente la mediación del material, conducida por las experiencias pasadas, la que imprimiría significación a la experiencia estética, transición que "produce una transformación del juego en trabajo, siempre que trabajo no se identifique con labor onerosa" (Dewey, 2003: 383). Finalmente, sin distinguir cualitativamente su función de la del artista, se referirá a la crítica como vehículo educativo que, mediante la dialéctica de juicios analíticos y sintéticos, de razón e intuición, debe orientar pero nunca sancionar la percepción estética.

La amplitud de las pretensiones del Dewey filósofo, que concluye su estética tendiendo un puente entre el arte, la cultura y la civilización, acompaña una desazón por parte del pedagogo. Todavía en 1938 publicará un libro enteramente dedicado a la educación, en cuyo marco recupera el avance obtenido a la fecha a propósito de la noción de experiencia, pero lo hará para quejarse, una vez más, tanto de los métodos tradicionales como de la llamada educación progresista, a la que reprocha haber malinterpretado algunos de sus propios postulados. Quizá como réplica a las propuestas de la Escuela Walden de Margaret Naumberg y al movimiento propulsado por Harold Rugg y Ann Shumaker con su libro *The Child-Centered School*, de 1928, defensores ambos de una educación libre e individualizada, centrada en la expresividad del niño (v. Efland, 2002: 284 ss.), en *Experiencia y educación*, Dewey retomará su concepción de la escuela como espejo de la sociedad, reivindicando la autoridad que su propia experiencia le supone al maestro y lamentándose de aquellos educadores empeñados en facilitarles las cosas a los niños. Se referirá, asimismo, al control social y al autogobierno como elementos determinantes de la experiencia, definiendo la libertad no como fin en sí misma, sino como la facultad de observar y, mediante la incorporación de expectativas y experiencias pasadas, emitir juicios que conduzcan a la acción participativa (2004: 93-104).

Es del psicoanálisis freudiano de donde los progresistas heredan el imperativo de liberar al niño de la coerción social, privilegiando a cambio sus pulsiones e intereses personales. Por su parte, Dewey abreva más bien del funcionalismo, acostumbrado a trabajar con grupos, no con individuos, y a atender más al desarrollo evolutivo de los miembros de la especie y menos a la constitución de los sujetos. En esta línea destaca, como ninguna otra, la epistemología genética desarrollada por Jean Piaget a partir

de los años veinte, donde "genética" se refiere a la herencia biológica que determina a los individuos pero, sobre todo, a la génesis de la inteligencia en el marco de la interacción con el medio. Salvo por sus anotaciones sobre la enseñanza de las matemáticas, más que en plantear un modelo pedagógico concreto, el suizo se enfocó, con mucho éxito, en sentar las bases psicológicas de la pedagogía. En ello coincide con Sully, como también en las cuatro etapas en que articula el desarrollo epistemológico del niño.

Ya desde su primera obra, sobre *La representación del mundo en el niño*, de 1926, Piaget se ocupa de distinguir, a partir de la adquisición del lenguaje, tres estadios sucesivos que se sumarían a la etapa sensorio-motriz del lactante. Ya en el primer capítulo, tocante a la relación de lenguaje y pensamiento, observa que el niño, hacia los seis años de edad, comienza por suponer que se piensa con la boca, toda vez que él mismo piensa únicamente cuando habla. Más adelante, hacia los ocho años, el pequeño ha aprendido de los adultos que el pensamiento se halla en la cabeza, si bien el residuo de la etapa anterior lo hace percibirlo como una voz en el interior de su cuello o entre sus oídos. Finalmente, el tercer estadio, a los once o doce años, está marcado por la desmaterialización del pensamiento que, al romper su liga presencial con el lenguaje, deja de concebirse como un elemento exterior: aire o sangre o sonido, para situarse en el interior de la cabeza (2001: 42 ss.) Tras este análisis topológico, el estudio revisa los distintos aspectos del imaginario infantil en función de las cualidades distintivas de cada etapa, sin desatender, desde luego, los factores de continuidad que transmigran de unas a otras. El esquema atraviesa todo el trabajo posterior de Piaget hasta conformar un sistema estructural que, como ya había hecho Sully, recoge de Spencer la noción de equilibrio para definir el desarrollo como un impulso biológico hacia la estabilidad física, psíquica y emocional, donde la necesidad conduce a la acción y, consecuentemente, al cambio evolutivo. Será en obras posteriores donde el suizo explique el modelo de manera sinóptica y comprensiva. En 1964, por ejemplo, hablará de seis etapas, tres de ellas comprendidas en el periodo de lactancia (hasta el año y medio, aproximadamente): el estadio de los reflejos, el de los hábitos motores y el sensorio-motriz, y las tres restantes a partir de la adquisición del lenguaje: el estadio de la inteligencia intuitiva o preoperatoria (entre los dos y los siete años), el de las operaciones concretas (hasta los once o doce) y el de las operaciones formales o abstractas, en el transcurso de la adolescencia (1985: 11-19).

No es un secreto, y tampoco se lo puede condenar por ello, que Piaget explica la construcción del conocimiento en términos eminentemente lógicos, lo que puede que se deba a la tradición cartesiana de su francofonía. Por lo regular, sus referencias al arte y la creatividad infantil resultan complementarias, cuando no tangenciales. No así en el caso de su contemporáneo Viktor Lowenfeld, cuyo trabajo en materia de artes visuales será, a la postre, uno de los de mayor influencia en el marco de la educación artística contemporánea. Alumno de Cizek, antes de concluir sus estudios en arte y en psicología, en 1926 Lowenfeld comenzó a enseñar en el instituto para ciegos y débiles visuales Hohe Warte, en Viena, donde permaneció hasta 1938. Una vez ahí, el contacto con Freud y el psicoanálisis resultaría fundamental para su trabajo, cuyo primer gran logro fue la distinción entre dos modos elementales de creatividad determinados por las

cualidades de la percepción. Inspirado en los comentarios de su colega Richard Rothe, quien había observado en los niños dos tendencias plásticas según si configuraban sus dibujos combinando partes separadas y distintas (el tipo constructivo o sintético) o bien lo hacían partiendo de una imagen integral que completaban una parte a la vez (el tipo visual o analítico), Lowenfeld agrupó dentro de la *percepción visual* los casos en que "las impresiones provenientes de otros sentidos se subordinan a aquellas que provienen de la vista" o, en términos generales, "cuando las impresiones visuales son los factores dominantes de un percepto" y, en oposición, llamó *percepción háptica* a "la síntesis entre las percepciones táctiles de la realidad exterior y aquellos factores subjetivos que parecen estar fuertemente ligados a la experiencia de uno mismo" (1939: 82).[83] Desde luego que fue su experiencia con niños invidentes y débiles visuales la que lo condujo a semejante conclusión, pero ello no le impidió observar que una menor atención visual no necesariamente deriva de la dispacidad física, sino de un modo perceptivo particular que puede resultar dominante aun en personas que ven a la perfección, de ahí que, para él, se trate no de factores fisiológicos de la percepción, sino de tipos psicológicos distintos (90 ss.)

Pero Lowenfeld no fue profeta en su tierra. La fama le llegó ya en los Estados Unidos, a raíz de la publicación de *Creative and Mental Growth,* en 1947, donde plantea de manera global su visión del arte infantil. Contraria a la de Cizek en el sentido de que no es el valor artístico en sí lo que privilegia de la producción creativa infantil, cuya libre expresión mediante los materiales adecuados a ella fomentaría, más bien, la creatividad mental necesaria para profundizar en el conocimiento de los fenómenos, esta visión planteará por primera vez una relación directa y coherente entre el arte, la creatividad y la educación, entendida ésta como un proceso complejo que, además del intelectual, involucra aspectos sociales, emocionales, perceptuales, físicos y psicológicos (Lowenfeld y Brittain, 1957: 1-11).[84] Más que en la calidad estética de la producción, y en ello coincide con Dewey, lo importante para el austriaco estriba en la contribución que el proceso productivo le supone al niño en dos sentidos, uno que tiene que ver con la conciencia y el conocimiento de sí y el otro relacionado con el conocimiento del medio y la integración a él. Señala, a propósito, las limitantes de los sistemas educativos centrados en la acumulación de datos, para defender una educación integral en la que la experiencia que aporta el arte se vuelque sobre todas las circunstancias de la vida en las que la creatividad

[83] La traducción es mía. La distinción se halla ya en Théodule Ribot quien, a la imaginación plástica, opone otra de carácter emocional a la que llama difluente (1900: 153 ss., 163 ss.) Por su parte, Binet emplea respectivamente los términos observador y charlatán (v. Vigotski, 2001: 77-78), si bien se trata de la misma dualidad planteada por Nietzsche en *El nacimiento de la tragedia* cuando habla de lo apolíneo y lo dionisiaco.

[84] La tentativa de Schiller resulta, en este sentido, muy loable; sin embargo, en ningún momento sus *Cartas* se refieren al cómo de la cuestión educativa. En ellas, el discurso permanece en un registro especulativo tocante, sí, a la psicología profunda de la especie, pero sin sugerir por ningún lado la clase de herramientas que están o pueden estar al servicio de la enseñanza. Lowenfeld es insistente cuando, a propósito del niño, les recuerda a los padres que "el arte puede ser la válvula reguladora entre su intelecto y sus emociones" (1958: 8), pero a continuación les recomendará proveer a los pequeños con acuarelas de consistencia ni muy dura ni muy seca y, de preferencia, de forma oval, para que no tengan que vérselas con las esquinas a la hora de frotar el pincel (38).

y la sensibilidad juegan un rol importante (v. Efland, 2002: 345). Para corroborar esta posibilidad, y amparado en su propia experiencia y en el material resultante de su trabajo, el de Linz revisa de manera puntual los procesos de autoconciencia e integración en el arte desde distintas perspectivas, relativas a los medios y los materiales, a las técnicas y procedimientos, a la apreciación, al intercambio social, a la construcción de la experiencia…, para luego atender al nexo entre la producción artística y el desarrollo del niño en términos emocionales, intelectuales, físicos, perceptuales, sociales, estéticos y creativos. Se refiere, en adenda, a las circunstancias que suelen privar en los salones de clase y, abogando siempre por la no intervención o la intervención mínima del profesor, al que, sin embargo, sitúa en una relación recíproca de desarrollo junto al niño, habla de la necesidad de evaluar objetivamente el trabajo de los pequeños, fomentando sus habilidades naturales y motivándolos a competir consigo mismos y no con sus compañeros.

Este método experimental en el que, si no en la facultad de convertirlos en artistas, la reciprocidad del profesor radica en la obligación de conocer y estimular progresivamente la naturaleza creadora de sus alumnos mediante sus propias producciones plásticas, le permitirá a Lowenfeld ajustar el énfasis entre la representación y lo representado, entre el conocimiento del mundo y el autoconocimiento, y desarrollar, siempre desde una perspectiva plástica,[85] el cuadro comprensivo de las etapas del desarrollo infantil por el que tanto se lo reconoce.[86] Por primera vez, el profesor de arte deja de enseñar al alumno a pintar correctamente (o a cantar o bailar o modelar) y se ocupa de enseñarle a expresarse adecuadamente mediante la pintura (o el canto, la danza, la escultura) sobre la base de un conocimiento que va construyéndose a la par, aunque de modos distintos, en el niño y el adulto. Y exagero al decir "por primera vez", puesto que, como ya he explicado, la vanguardia educativa llevaba tiempo cocinándose en unos contextos y otros, desde unos enfoques y otros, con unas expectativas y otras.[87]

[85] Plástica y no tan sólo visual porque, partiendo de la distinción entre la creatividad visual y su contraparte háptica, el análisis se concentra no tanto en los aspectos sensoriales inherentes a la representación gráfica como en los procesos de proyección e introversión que subyacen a la práctica del dibujo y que constituyen el objeto de estudio del profesor en un marco de mayor envergadura: el sano desarrollo de los infantes.

[86] Éstas serían: la etapa del garabato (de los dos a los cuatro años), dividida en tres subetapas: garabato desordenado, garabato controlado y garabato "con nombre" (cuando el niño, tras realizar unos trazos, simula que representan algo); la etapa preesquemática (entre los cuatro y los siete años), durante la que surgen los primeros intentos de representación, en particular de la figura humana, que suele aparecer como una gran cabeza con dos largas patas, elementos a los que paulatinamente van agregándose otros; la etapa esquemática (de los siete a los nueve años), cuando los dibujos comienzan a reflejar el concepto que el niño tiene del objeto y aparecen las correspondencias de forma y color; la etapa del realismo (entre los nueve y los doce años), cuando el niño intenta expresar una total correspondencia entre la representación y la realidad, a la que comienza a integrarse mediante la inclusión en un grupo; la etapa del pseudonaturalismo (entre los doce y los trece años), marcada por la conciencia de la representación, que por primera vez se considera como producto final, y por la aparición de la perspectiva y los motivos sexuales, y, finalmente, la etapa de la decisión (cerca de los 14 años), cuando el chico define sus preferencias técnicas y estilísticas y comienza a integrar en su obra elementos de carácter sentimental.

[87] De ningún modo se trata, cabe señalar, de tentativas aisladas. Ya durante los años veinte, e incluso antes, se habían creado instituciones internacionales avocadas al desarrollo y la difusión de los nuevos

Es el caso del reconstruccionismo estadounidense, con George Counts y William Kilpatrick a la cabeza, este último responsable de perfeccionar los *home-projects* de la escuela laboratorio de Dewey hasta situarlos en el centro de su modelo educativo, conocido como método de proyectos y orientado a mejorar la vida de los individuos por medio de la propia construcción del conocimiento (v. Luzuriaga, 1992: 207-17). Es también el caso del francés Célestin Freinet quien, en los años treinta y combinando los avances de la educación progresista con una orientación popular derivada de sus filiaciones marxistas y de sus propios antecedentes como maestro rural, implementó en su escuela experimental de Vance una serie de técnicas innovadoras de gran valía. De Alexander Neill (1963: 52 ss.) y su escuela Summerhill hereda Freinet la asamblea escolar como órgano de gestión institucional, donde alumnos y profesores regulan de manera democrática el funcionamiento de la escuela. Su propio legado se debe, no obstante, a la incorporación de la conferencia como método de exposición del alumno, a la implementación de talleres para el trabajo manual pero, sobre todo, a la introducción del texto libre como actividad central del trabajo académico. En la misma medida en que Lowenfeld defiende la total libertad de la expresión plástica, para Freinet resulta imperativo que el niño redacte a su modo y se refiera a lo que le dicta su propia voluntad. En ello consistiría la labor del profesor: no en corregir el texto según sus estándares adultos, sino en contribuir a que el niño se exprese de la manera más plena posible, ayudándolo a completar frases, sugiriéndole alguna idea para reforzar la coherencia, enseñándole cierta técnica de un género literario, en fin, retrabajando el texto cuantas veces sea necesario para que el alumno se sienta satisfecho con él. Además de fomentar la identificación del chico con el producto de su trabajo, esto último resulta de vital importancia porque el sentido de este trabajo es llegar, por la vía de su selección democrática, a conocimiento de la comunidad mediante el periódico escolar, para el que se ha introducido el manejo de la imprenta mimiográfica y un sistema de edición final que involucra a toda la clase y que, bajo la guía del profesor, busca obtener la mayor corrección posible sin traicionar la expresión personal de cada autor (1973: 31-47).

Me interesa Freinet porque, a través del exilio español, sus ideas fueron medianamente difundidas en Hispanoamérica. Herminio Almendros las llevó a Cuba y, más adelante, como miembro de la Escuela Internacional de la OEA, ejerció una influencia considerable en el continente. México no fue la excepción. A su llegada a San Andrés Tuxtla, Veracruz, en 1940, el maestro republicano Patricio Redondo no tardó en fundar la Escuela Experimental Freinet, que unos años más tarde incorporó a la SEP sin renunciar al modelo de trabajo subsidiario de las técnicas Freinet, incluidos la integración

métodos educativos. Entre ellas destacan la Asociación de la Educación Progresista, en los Estados Unidos, el Buró Internacional de las Escuelas Nuevas, en Calais, posteriormente conocido como Liga Internacional para la Nueva Educación, y la Conferencia Mundial de la Escuela Nueva, que tuvo varias ediciones (v. Palacios, 1984: 13-14). Asimismo, la educación pública francesa había incorporado ya el sistema de trabajo por equipos de Roger Cousinet y, en Bélgica, los centros de interés de Decroly habían sido adoptados de manera oficial.

comunitaria y, siendo una institución mixta, un sistema de cooperación acorde con la situación económica de cada familia o alumno.

Sin embargo, pese a que el ejemplo de Redondo fue replicado en otras latitudes de la república, su influencia sería bastante marginal a causa de las políticas educativas de Ávila Camacho, determinadas, como en gran parte del orbe, por la situación derivada de la Segunda Guerra Mundial. La encomienda de Octavio Véjar al frente de la SEP fue orientar la educación pública al fortalecimiento de la unidad nacional mediante una serie de planes de estudios encaminados al desarrollo industrial de la sociedad urbana. La idea de integrar a las minorías en una conciencia nacional homogénea y participativa resultaba consecuente con las necesidades de un mundo en guerra pero, en la misma medida, respondía a las exigencias de la sociedad industrial en pleno desarrollo, ávida de trabajadores para la industria tanto como de consumidores para la mercancía. Se trata, sin duda, de una educación nacionalista, pero con la mira puesta en el mercado y la cultura globales, de ahí que promoviera la formación técnica y creara órganos reguladores como el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio y escaparates como el Congreso Nacional de Educación.

Como sea, la prioridad para la SEP en realidad no había cambiado sustancialmente desde la administración de Vasconcelos; seguía siendo el analfabetismo (hacia 1943, la proporción de analfabetos superaba el 50% de la población), de ahí que, al entrar al quite a mitad del sexenio, Jaime Torres Bodet se concentrara, por una parte, en borrar del artículo 3° la palabra "socialista", enfatizando a cambio los términos "humanista" y "solidaria" y, por la otra, en implementar la campaña nacional de alfabetización, para la que puso nuevamente en marcha las misiones culturales que Cárdenas había suspendido en 1937 y que, bajo su mandato, alcanzaron logros encomiables. Sin embargo, y pese a su propia carrera de poeta ligada al grupo de los contemporáneos e, indirectamente, a los ideales ateneistas, el nuevo secretario no hizo gran cosa por impulsar la educación artística en las aulas, cuyos programas, además de la literatura como suplemento de la lengua, contemplaban únicamente el dibujo y la música como materias oficiales a lo largo de toda la primaria y hasta el tercer año de secundaria, cuando por primera vez se integraba el modelado. En consecuencia, el currículo de las escuelas normales incluía solamente dichas materias, a las que se dedicaba menos tiempo que a otras asignaturas consideradas de mayor relevancia como el civismo y la economía doméstica. Peor aún, la normal superior se limitaba a acreditar maestros en lengua y literatura o en artes plásticas, situación a la que el secretario pondría fin apenas a su salida del cargo con la fundación de la Escuela Normal de Música (v. Meneses Morales, 1988: 275-306).

De la moda al pop

Los horrores de la Segunda Guerra trajeron consigo un giro en la conciencia de filósofos y educadores en todo el mundo, que por primera vez atestiguaba las catastróficas consecuencias sociohistóricas de la educación positivista, con sus miras puestas en el nacionalismo y el desarrollo de la técnica. En lo que al arte se refiere, será Picasso, una vez más, el primero en poner el dedo en la llaga. Su *Guernica*, de 1937, da cuenta ya de la total fragmentación, de la descuartización, diría yo, de los valores de la modernidad a que conduciría, dos años más tarde, la gran guerra. Me parece, en este sentido, que si bien hunde sus raíces en las vanguardias, la crisis de la representación tiene que ver, más que con las aspiraciones de aquel arte puro del que hablaban Kandinski y Ortega y Gasset, con una aversión a la realidad por parte de los artistas, no en balde, en 1955, Adorno se referirá a la imposibilidad de escribir poesía tras el holocausto (1962: 29).[88] Será el propio Adorno quien se ocupe a conciencia de esta enemistad, atribuyendo al arte moderno la facultad de luchar y triunfar contra la coerción social con las armas que le brinda su propia autonomía, su propia impopularidad, diría Ortega. Para el de Fráncfort, el discurso de la modernidad, que comienza como un impulso de desmitificación, se vindica como mito mediante la totalización de los saberes científicos.[89] Es por ello que, ahí donde Benjamin se lamenta por la pérdida de su aura ancestral, la renuncia a la impronta ritual resulta, según Adorno, necesaria para que el arte salvaguarde su integridad y se libre de entablar la lucha en el campo del enemigo; esto es, en el ámbito de su discurso, pues la victoria del arte dependería no de lo que le responde a la realidad social, sino de lo que le deja de responder (2004: 297 ss.)

En este contexto, el británico Herbert Read propondrá reorientar la educación hacia el arte, único medio viable, según él, para reconciliar los procesos de individuación del sujeto con su necesaria integración a la unidad social. Read parte de los postulados de Platón, en el sentido de que la maestría (el arte) supone la facultad de hacer las cosas correctamente, y de una concepción clásica del arte donde la forma reproduce el orden natural, para fundamentar la cual trae a cuento la secuencia de Fibonacci y su nexo con la proporción áurea del plano. Más que un sistema educativo o una propuesta metodológica determinados, *Education through Art*, de 1943, ofrece un compendio de los avances más significativos obtenidos a la fecha en materia de artes y educación para sostener la idea de que una formación humanista basada en la práctica y la apreciación estéticas supone una mejora de la sociedad en términos morales. Con este propósito, el autor enfatiza el papel protagónico que debe desempeñar la educación en el marco del

[88] Una década más tarde, no obstante, se desmentirá argumentando que "la perpetuación del sufrimiento tiene tanto derecho a expresarse como el torturado a gritar" (Adorno, 1975: 362-63).
[89] Por su parte, Mircea Eliade había ya identificado este totalitarismo con la noción de historia que, opuesta inicialmente al mito, habría terminado convirtiéndose en el gran mito de la modernidad, cuya función, así la de todo mito, apuntaría al sometimiento de la sociedad, de donde el concepto *terror de la historia* (1972: 135-41).

desarrollo psicológico del infante, recurriendo así al modelo evolutivo de las etapas de crecimiento como a la noción de esquema de Sully y Kershensteiner y, en especial, a las tipologías de Lowenfeld, con sus modos háptico y visual, y de Carl Jung, quien atribuye a la psique cuatro funciones básicas: sensación, intuición, sentimiento y pensamiento. Sobre esta base, y amparado en el análisis sistemático de dibujos infantiles y en ejemplos tomados de la plástica universal, Read postulará ocho categorías estilísticas en función de la operación mental y el tipo psicológico dominantes en el acto creador. Así, al pensamiento de los tipos extrovertido e introvertido (en Lowenfeld, visual y háptico) corresponderían los estilos *enumerativo* y *orgánico*, respectivamente, en la misma medida en que el sentimental extrovertido tiende al estilo *decorativo*, y el introvertido, al *imaginativo*; asimismo, los estilos *empático* y *expresionista* irían de la mano respectiva de una sensibilidad extrovertida o introvertida, tanto como el *patrón rítmico* y la *forma estructural* derivarían de intuiciones o bien extrovertidas o bien introvertidas (1986: 156).

Ahora que, como he apuntado ya, el empeño de Read dista mucho de limitarse a lo clasificatorio, cuyo énfasis tiene más bien por objeto justificar científicamente la necesidad de una educación integral que reconozca los fundamentos estéticos de la disciplina y la moral, en el entendido de que la cualidad estética deviene del mejor ordenamiento posible de las partes en el todo pero también de que, por lo mismo, el arte ofrece la única vía conocida para equilibrar la vida psíquica de los sujetos y su relación con el medio social. Puede que por momentos la visión panóptica del británico choque con su espíritu taxonómico, nada despreciable, por lo demás, ocasionando cierta dispersión en la lectura; no obstante, desde que proviene de la renuencia a casarse con algún modelo en particular, esta volatilidad no le impide esbozar una concepción coherente y realista de la educación artística ordenada en tres ejes: expresión, observación y apreciación, planteamiento que, sentando las bases del desarrollo ulterior de la disciplina en el contexto angloparlante, explica del siguiente modo:

> Puede darse por sentado que la enseñanza del arte debería atender a lo que se denomina autoexpresión, pero ¿acaso debe detenerse allí? Pues existen otras varias posibilidades. Existe la posibilidad de que lo que surge como actividad espontánea pueda llegar a ser, sometido a guía, una capacidad especializada o una habilidad técnica. Existe la posibilidad de que esta habilidad o capacidad se *aplique* a un material particular: no adoptará espontáneamente la forma de tallar la piedra o de forjar el metal —debe ser dirigida hacia estos canales especiales—. Esta actividad espontánea tampoco se adaptará necesariamente a otras actividades sociales: debe encontrar su nivel en la actividad general del vivir. Debe, sobre todas las cosas, hallar correspondencias en los modos de expresión de otros individuos y así desarrollarse en lo que llamamos apreciación estética (209).

Otra consecuencia funesta del pacto de Varsovia fue la división del mundo en dos grandes bloques ideológicos. Junto al antagonismo económico y político entre las potencias, la guerra fría trajo consigo una enemistad cultural que afectó prácticamente todos

los campos de la información, en especial los que atañen a la ciencia y la tecnología. Muy atrás quedó entonces el internacionalismo de los grandes círculos intelectuales (Moscú, Praga, Viena…), sustituido ya por un proteccionismo a ultranza que confió a sus servicios de inteligencia la salvaguarda de los secretos de estado. Sólo así se comprende que, durante casi medio siglo, occidente ignorara por completo los avances científicos obtenidos tras la cortina de hierro.

Tratándose del psicólogo y pedagogo ruso Lev Vigotski, esta circunstancia se vio agravada por la cortedad de su vida y por el hecho de que una parte considerable de su obra no vería la luz sino años e incluso décadas después de su muerte. Es el caso de su libro *Psicología del arte* que, escrito en 1925, fue publicado apenas en 1965, y traducido a partir de la década siguiente.[90] Pese a ello, cabe reconocer en Vigotski una figura paralela a la de Piaget cuyo desarrollo cronológico apunta también a la génesis del conocimiento. Se los suele considerar, por este motivo, los dos pilares del constructivismo, con todo y que, implícita y recíprocamente, el uno rechaza la postura del otro a propósito de la ontología epistémica. En consonancia con el evolucionismo, el suizo define la psicogénesis en términos biológicos y, en última instancia, lógicos a secas, al tiempo que Vigotski aboga por las determinantes culturales de la cognición, con lo que se aproxima más al ejercicio sociohistórico de la antropología. Por esto mismo, sin embargo, y siempre desde nuestra perspectiva contemporánea, resulta evidente que se trata de figuras complementarias; hoy día han de ser muy pocos quienes niegan que en la construcción del conocimiento confluyen en la misma medida los factores biológicos y los culturales (v. García González, 2000: 123-26).

Lejos del sesgo subjetivista y especulativo del psicoanálisis, presente, por ejemplo, en los estudios de Freud sobre Leonardo y Miguel Ángel, tanto como del método inductivo tan caro a los funcionalistas, Vigotski propone una psicología objetiva que, atada como está al método deductivo, borra la frontera entre los ámbitos social e individual del sujeto. Llega, por un camino contrario, al mismo destino que su contemporáneo John Dewey, pues si éste supone que la naturaleza social del individuo se vuelca en la experiencia, en la expresión, aquél argumenta que, mediante un proceso de interiorización, el ámbito social se vierte en el individuo, que de este modo se configura, y en ello coincide con Freud, como una sociedad interior. Al igual que Dewey, el ruso opina que la cualidad estética no se comprende, como quisieran Kant y sus seguidores, en términos estrictamente formales, ya que, lo mismo que en el proceso inverso, al conservar la forma y sustituir el material se produce también un cambio en el efecto psicológico de la obra: "Una máscara de papel maché —señala— no puede producir exactamente la misma correlación que una máscara de bronce" (Vigotski, 2006: 88). Da, sin embargo,

[90] Caso paralelo al de Vigotski, aunque en el campo de la filología, el de Bajtín, cuya obra se conoció en occidente a partir de los años setenta no obstante haber sido producida desde la década del veinte. El paralelismo dista mucho, sin embargo, de reducirse a esta circunstancia pues, una vez descubiertos, los postulados de uno y otro habrían de convertirse en referentes de las ciencias humanas contemporáneas en virtud de la concepción sociohistórica del conocimiento que subyace a ambos.

un salto respecto al norteamericano al identificar con claridad la clase de nexo que la obra de arte establece entre su forma y su materia para suscitar la experiencia estética. Pese a ser colaborativa, se trataría no de una relación armónica y amistosa sino de un antagonismo. Antes que ir de la mano, para Vigotski la forma y la sustancia de una obra de arte se dirigen en mayor o menor medida la una contra la otra. En su introducción al volumen, Alekséi Leontiev explica el postulado en los términos más evidentes: "Para transmitir la calidez, la animación, la plasticidad del cuerpo humano, el escultor elige el frío mármol, el bronce o la madera veteada; una figura de cera coloreada no pertenece al museo de arte sino al de cera" (2006: 16).[91] Vigotski reconoce ya esta propiedad en la fábula, de cuyo análisis extrapola la presencia constante de un discurso afectivo que, opuesto a la lógica de la moraleja, llega incluso a contradecirla, sembrando el germen que hará posible el surgimiento de la lírica, la épica y el drama.[92]

Para explicar las consecuencias de este desacuerdo, recurre Vigotski a la catarsis aristotélica en conjunto con la terminología mecánica del psicoanálisis, de manera que, ocasionada por el cortocircuito y la aniquilación afectiva, aquélla supone una compleja transformación de sentimientos que resulta en una liberación de energía psíquica cuya fuerza estaría en relación directa con la demora y el aplazamiento de la manifestación externa del discurso. Sobre esta base, el teórico define la respuesta estética como *"un afecto que se desarrolla en dos direcciones opuestas pero alcanza la aniquilación como su punto de extinción"* (264). No se trata, como pudiera llegar a pensarse, de una operación sufrida por un sujeto pasivo, ya que la percepción del arte exigiría tanta creatividad como su producción: el espectador no solamente ha de experimentar los sentimientos del artista, sino que ha de dominar los suyos propios con el objeto de fundirlos con aquéllos en la obra, en el hecho social, y alcanzar así la catarsis liberadora.

Si bien los alcances pedagógicos del volumen resultan hoy día incuestionables, por cuanto a la función educativa del arte Vigotski se limita a hablar de la crítica como vehículo didáctico que media entre la obra y la sociedad, reduciendo su labor a fomentar el acercamiento y la comprensión de la obra en términos culturales e instándola a conservar intacta la naturaleza artística de la misma para que el público pueda disfrutar de ella

[91] La imagen recuerda a aquella otra con la que Schopenhauer explicaba la arquitectura en términos de lucha entre gravedad y resistencia. ¿Acaso esta falta de correspondencia no es, me pregunto, la misma que observaba y adoraba Alcibíades en la doble naturaleza de Sócrates, a quien por el mismo motivo comparaba con Marsias? ¿No se trata de la misma belleza contradictoria —humilde por fuera, esplendorosa por dentro— que Erasmo (1986: 301 ss.) atribuye a Jesús, a quien a su vez compara con un sileno como el del *Banquete* platónico?

[92] Numerosos son los ejemplos expuestos para el caso. El que más llama mi atención, por su claridad y sencillez, corresponde a la fábula de la hormiga y la cigarra (en versión de Krylov), en la que, a pesar de la enseñanza moral a propósito del trabajo y la holgazanería, Valeri Vodovozov advierte que los niños (y quizá también los adultos) tienden a simpatizar más con la vida alegre y despreocupada de la cigarra que con el fastidioso sermón de la hormiga, lo que suele ocurrir independientemente de la riqueza de la representación pues, en cualquier caso, junto al moralino "trabaja en previsión de los tiempos difíciles" aparece un segundo consejo, de carácter sensual, más próximo a "pásala bien mientras puedas" (Vigotski, 2006: 160-61).

sin caer en excesivos intelectualismos preceptivos. Si el libro menciona muy poco a los niños y mucho menos la palabra "educación", ello se debe a que la psicología infantil supera sus intereses desde que "el arte no desempeña la misma función en un niño que en un adulto" (314). El propio Vigotski subsanará la omisión cinco años más tarde al publicar *La imaginación y el arte en la infancia*, cuyo giro se desentiende de lo estético propiamente dicho para ocuparse a cambio de la imaginación y la creatividad. Salvo por la observación, debidamente fundamentada, del cambio psicológico que suele motivar al preadolescente a abandonar el dibujo e interesarse más por la escritura (transición que, bajo la influencia de los actuales medios masivos de información, cabría hoy día desmentir), aquí la perspectiva psicogenética atiende poco al desarrollo evolutivo del niño y, en deuda con Ribot, se concentra más bien en describir los mecanismos de la imaginación creadora y su relación intrínseca con la realidad, a la que aquélla se agrega una vez volcada en la obra, artística o no. En resumen, la creatividad comenzaría siempre en la percepción, lo mismo externa que interna, para luego efectuar tres procedimientos: *disociación*, ahí donde se separa lo percibido en elementos relevantes e irrelevantes (unos se recordarán, los otros probablemente no); *modificación*, cuando dichos elementos relevantes adquieren propiedades que no provienen de la percepción, como la subestimación y la sobreestimación, y *asociación*, al momento de combinar las imágenes resultantes de la disociación y la modificación en un cuadro complejo que puede ir "desde la agrupación puramente subjetiva [...] hasta el ensamblaje objetivo científico" (Vigotski, 2001: 34). Todo ello conducido por la experiencia, las necesidades y los intereses del hombre en sociedad y, por lo tanto, determinado en la misma medida por las aptitudes personales que por el sustrato cultural y las condiciones del medio.

Fiel a la tradición marxista de la que forma parte, esta idea de la imaginación como un proceso dialéctico concuerda también con la que por la misma época planteó Hjelmslev a propósito del lenguaje, donde el sentido se desplaza primero, en un movimiento analítico, del nivel sustancial al nivel formal de las unidades, para finalmente realizarse en la síntesis del significado.[93] Las correspondencias pueden buscarse, con éxito, en otros sitios, pero sólo para confirmar la relevancia de los postulados de Vigotski en el marco del pensamiento contemporáneo. En términos estrictamente pedagógicos, la noción de zona de desarrollo próximo por él formulada constituye, hoy por hoy, un instrumento de gran valía para las ciencias de la educación en todos sus ámbitos. Su visión sociohistórica de la mente, ligada indisolublemente a la función lingüística, ha tenido, por su parte, enormes resonancias para la psicología y la sociología. La mente artística no ha sido la excepción. Así, en 1968, un sociólogo como Pierre Bourdieu hablará de la obra de arte como de un objeto cultural que ofrece diversos niveles de significación según la clave interpretativa con que se descifre, agregando que "las significaciones de nivel

[93] Dicho así, bien hubiera podido mencionar a Saussure antes que a Hjelmslev, si no fuera porque, al separar en dos niveles lo que para el primero constituye la unidad formal del signo, el segundo abre un espacio para observar las transformaciones que operan entre los significados gramatical y léxico-semántico. De otro modo: así para Hjelmslev como para Vigotski, el todo excede siempre a la suma de las partes.

inferior, es decir las más superficiales, resultarán parciales y mutiladas, por lo tanto erróneas, mientras no se comprendan las significaciones de nivel superior que las engloban y las transfiguran" (1971: 49).

Con todo, esta dimensión sociológica del arte ha salido a flote en la medida en que la cultura se ha desplazado de las élites a las masas, cuya fuerza, de estas últimas, se hizo ya patente en las revoluciones rusa, mexicana y, más recientemente, en la revolución cultural china. Al tiempo que anunciaba la falta de popularidad del arte de vanguardia, el propio Ortega y Gasset iluminaba el carácter social de la transición que llevó a occidente de la monarquía absoluta a las democracias constitucionales, subrayando el papel que jugaron las masas en semejante cambio sociopolítico. Como indica su nombre, la modernidad fue una época en que las modas (en el vestir, el comer, el pensar, el crear…) las imponían las capas superiores de la sociedad, cuyo estilo de vida servía como modelo aspiracional al resto de la población. Conforme las masas reclamaron, no obstante, el poder, la imposición cobró paulatinamente matices de reciprocidad hasta alcanzar por momentos el polo opuesto del espectro (sería la popularidad de la cocacola, vendida originalmente como tónico estomacal, la que llevaría la marca a imponerse sobre sus competidoras, mismas que, en un inicio, se contaban por decenas y de las que, a la postre, sobreviviría únicamente la pepsi y algunas versiones locales; asimismo, la costumbre de decorar la ropa popular (Levi's, Gap, Vans) con grandes logotipos y presencias de marca no tardó en ser adoptada por las firmas de lujo, como la francesa Chanel y la neoyorquina Donna Karan). Pienso, por ejemplo, en el desarrollo de la música orquestal que, influida por las corrientes populares desde el romanticismo y, más adelante, por la aparición del cinematógrafo, va adoptando cada vez mayor dramatismo, así en la curva que viaja de Debussy y Mahler a Stravinski y George Gershwin, hasta culminar en el pegajoso estilo de Ennio Morricone y John Williams. Sin ir más lejos, el tema de Star Wars (1977) imprimió popularidad a las resonancias épicas de un Wagner y un Richard Strauss y a los aires melancólicos de un Ravel o un Rodrigo.[94] De Morricone ni hablar; ¿quién no recuerda el tema de *El bueno, el malo y el feo* (1966), inmortalizado por una marca de cigarrillos, o el de *Érase una vez en América* (1984), cuyas bucólicas zampoñas lo mismo evocan las airosas cumbres andinas que las apacibles costas del Mediterráneo? Análogo, el caso de los Beatles; gracias a ellos, y en particular a George Harrison, las tradicionales cítaras hindúes de Ravi Shankar se granjearon el reconocimiento mundial al grado de que, sin ellas, resultaría imposible imaginar la música psicodélica. También lo es, aunque en el marco de la plástica, el de Andy Warhol, a quien seguramente la marca de sopas enlatadas Campbell's debe mucho por concepto de publicidad.[95]

[94] Hablando de Strauss y Rodrigo, cabe señalar que el *Zaratustra* de aquél se volvió internacionalmente famoso a raíz de su presencia en una conocida cinta de Stanley Kubrik, mientras que, en México, al *Concierto de Aranjuez* se lo identifica con una tienda de muebles que hizo de la pieza de Rodrigo su tarjeta de presentación.

[95] El rock provee el ejemplo por antonomasia de esta dinámica. Surgidos en los guetos, al gospel y al rhythm and blues los blancos de clase media lo combinaron con hillbilly, swing y country, lo llamaron rock and roll y lo hicieron del gusto de las mayorías adolescentes. Tan es así, que el rock terminó

Los movimientos sociales de los años sesenta y setenta (Praga, París, San Francisco, México) poseen también esta impronta paradójica. En México, el débil sustrato escolar y/o educativo del movimiento del sesenta y ocho sirvió de plataforma a un discurso que tenía más que ver con la búsqueda de reconocimiento, por parte de los estudiantes, de su investidura de clase social emergente. Algo similar ocurrió en los Estados Unidos con la guerra de Vietnam, cuya oposición dio pie a nuevos modelos de expresión social (puede que el hipismo no se haya consolidado como clase, pero su discurso sí que condujo a prácticas distintas en el marco social). En ambos casos, y de no ser por Malcolm X y Martin Luther King, hijos de la generación precedente, resulta complicado recordar la presencia de un líder como todavía los hubo en la Revolución cubana. Miento, recordamos a John Lennon, quien junto con el Che Guevara y Nelson Mandela completa la quinteta de los últimos líderes carismáticos de la modernidad, a quienes un nuevo sistema diseñado "desde abajo" debió eliminar para imponerse.[96] La transición, en la que me he detenido tanto por tratarse, a mi juicio, de un salto epistemológico como no lo había habido en los últimos quinientos años, se verifica entre uno y otro: el Che proviene de una familia acomodada, cuenta con estudios de medicina y con los medios para viajar y codearse con la alta cultura; con todo, su causa es la liberación de un continente tiranizado por una exportadora de fruta y un puñado de compañías mineras y petroleras. Lennon proviene, en cambio, de la clase trabajadora, con escasa instrucción formal, y su propuesta es quedarse encuerado en la cama indefinidamente. Pese a que aún resultó lo bastante peligrosa como para hacerla desaparecer, disuadiendo a la masa de adoptarla, la idea de no ir a trabajar y quedarse en casa holgazaneando es, para todo trabajador, la fantasía que hoy día encarnan figuras como Rihanna y Luis Miguel, nuestros nuevos líderes de opinión, vacacionando eternamente en sus yates. Todavía los *ismos* con que se autodenominaron las vanguardias son modas que tratan de imponerse y que, con la llegada del *like-it* en sus variantes monetaria y simbólica, pierden todo sentido. La democracia *in extremis* consiste en preguntarle a la masa qué es lo que quiere, con el riesgo, claro, de que ésta no sepa qué responder. En cualquier caso, no se quedará con la boca cerrada.

convirtiéndose en música de blancos, de los blancos, y las minorías negras se volcaron hacia el reggae y luego hacia el hip-hop.

[96] Con las comillas me refiero a que si el siglo XX se encargó de eliminar a todos y cada uno de los líderes carismáticos tal como los concibió Max Weber (1980: 9 ss.) (marcan la regla las excepciones de Mao y Fidel Castro), cuando no en guerra franca, por lo general lo hizo mediante lo que Ortega llamó "hombre masa" (aquí la regla la confirman el Che, Allende y algunos otros), así en los casos de Obregón, Gandhi, Kennedy y el resto de los mencionados. El hombre masa deslava la causa hasta hacerla desaparecer; por su misma naturaleza heterogénea y su atadura al trabajo mecánico, antes que llegar a sus propias ideas, las adopta ya construidas (Ortega y Gasset, 1985: 90 ss.) Ello, en el mejor de los casos, pienso en León Toral, Godse y Hayer; en los peores, actúa contra las ideas, o cuando menos es lo que representan Oswald y Chapman, confirmando de paso el fin de los metarrelatos de que habla Jean-François Lyotard. No en balde, entre los varios que menciona, el sesenta y ocho representa para el francés el último "abismo abierto frente a la proposición de la ilusión «democrática» que ocultaba la heterogeneidad del poder y de la soberanía" (1987: 125).

Así las cosas, no me sorprende que, en 1974, casi la mitad de los niños estadounidenses careciera de respuesta a la pregunta "¿por qué es importante el arte?" (Efland, 2002: 379). A resultados semejantes condujo la gran mayoría de los censos educativos que se implementaron en occidente durante la segunda mitad del siglo XX y cuya recurrencia confirma el lugar preponderante que ocupan las masas en la sociedad contemporánea. Los Estados Unidos fueron punta de lanza en el rubro, pues ya en 1935 Alma Knauber diseñó y aplicó un test para estudiantes relativo al vocabulario del arte, al que siguieron trabajos similares de Norman Meier, Bruno Bettelheim y Kennet Beittel (v. Eisner, 1995: 127 ss.) Si bien no en lo que toca específicamente a las artes, México no se quedaría con las ganas de participar de esta tendencia, de modo que, en el marco del Plan Nacional de Educación de 1977, la Secretaría de Educación entrevistó a ciento cincuenta mil profesores de educación básica, casi la tercera parte del total, pero sólo para enterarse de su acuciosa falta de preparación y del fracaso de la secretaría en términos de vinculación (Meneses Morales, 1997: 12 ss.)

Encuestas de esta clase sirvieron a Elliot Eisner para apuntalar la propuesta de orientar la educación artística hacia las disciplinas, dejando de lado los cuestionamientos acerca de la naturaleza misma del arte, así como de sus beneficios extrínsecos, para enfocarse más bien en las ventajas que ofrece, en sí misma, la práctica de los lenguajes artísticos. Lejos de abandonar, como pudiere colegirse, los planteamientos de la estética, Eisner asume la concepción deweana del arte como experiencia significativa, pero da un paso adelante al distinguir en ella tres factores: el *productivo*, ligado al desarrollo de facultades para crear objetos artísticos; el *crítico*, que atiende a la capacidad de apreciar dicha clase de objetos, y el *cultural*, relativo al lugar que ocupa el arte como fenómeno sociohistórico (1995: 59). Si en esta triple vía coincide con Herbert Read, por cuanto a la función del arte el estadounidense posee la virtud de no aventurar conclusiones como las del británico, en cuyo centro se hallan el control y la paz social, inclinándose a cambio por la defensa de sus propiedades cognitivas intrínsecas, entre las que sin duda destaca la especialización que permite, en un campo dado, diferenciar los matices y percibir la complejidad ahí donde la gente sin entrenamiento adecuado tiende a observar fenómenos simples y polarizados (61).

En consonancia con su propia propuesta, Eisner elige las artes visuales como campo disciplinario de estudio amparado en la suposición (si no falsa, tendenciosa, ya que hoy se sabe que las impresiones olfativas y gustativas tienden a perdurar más tiempo en la memoria) de que la imagen visual goza de ciertos privilegios frente a otras clases de representación. Al margen de ello, lo cierto es que gran parte de lo que argumenta a propósito de la percepción visual puede muy bien referirse a otras fuentes de la imaginación, toda vez que la función primordial atribuida a la educación artística consiste en refinar la percepción de cualidades en beneficio de la experiencia estética (65).

Concebidas tradicionalmente como facultades distintas, enemigas incluso, percepción y cognición comienzan a identificarse en el seno de la fenomenología trascendental, de la que sin duda abrevan líneas de pensamiento como la filosofía analítica, de Wittgenstein a Grice, y la psicología de la forma o gestalt. De esta segunda tradición proviene

Rudolf Arnheim, con quien el propio Eisner comparte el enfoque cognitivista y, en la misma medida que con el trabajo de Jerome Bruner (1977), la orientación hacia las disciplinas. Especialista, lo mismo que el de Chicago, en la imagen visual como fuente y objeto de conocimiento, en 1989 Arnheim dedicó un breve ensayo a la educación artística en el que, resumiendo sus anteriores postulados, enfatiza el carácter único de los distintos materiales empleados para la creación de obras de arte, identificando en ellos cualidades específicas que derivan de la combinación de elementos tangibles e intangibles y, en especial, de la naturaleza de cada modo de representación, según si apela directamente a los sentidos o si, por el contario, recurre a la abstracción de un medio indirecto y arbitrario como el lenguaje verbal (1993: 65-68).

Por su parte, el viraje experimental de Howard Gardner ha puesto sus miras en el desarrollo de las facultades artísticas de los niños en un sentido más amplio y preciso que los propuestos por un Sully o un Lowenfeld. La clave radica en que, para echar mano del evolucionismo biológico de Piaget, Gardner recurre a una epistemología, la de Ernst Cassirer, en la que las artes figuran como modelos de conocimiento en idéntica jerarquía que las ciencias y, amparado en Lévi-Strauss, sitúa su génesis en la facultad (o discapacidad, según se vea) innata que impide al ser humano interactuar con su medio si no es mediante la construcción de estructuras simbólicas; más aún, si no es con la intervención de la misma clase de estructuras simbólicas en la misma clase de contextos, de donde la pertinencia de una gramática universal que, superando los dominios estrictamente lógicos de un Chomsky, comprenda también la creatividad artística como parte de la estructura profunda de la mente.[97] En los términos de Susanne Langer (1967: 32-48), dicha gramática renunciaría a la racionalidad de la representación discursiva en beneficio de un complicado juego de operaciones expresivas que, inscrito en formas significativas, afectaría los sentimientos.[98] En los de Nelson Goodman (1968), se trataría más bien de estructuras simbólicas que, en contextos dados, se apartan en mayor o menor medida de las normas sintácticas y/o semánticas impuestas por los sistemas notacionales estrictamente convencionales, como la música y las matemáticas, y cuyo intercambio exige la posesión y el desarrollo de competencias especializadas.[99]

[97] Ya desde sus primeros trabajos se perfilan las nociones fundamentales de la teoría de las inteligencias múltiples que, hacia el cambio de siglo, le granjeará a Gardner el reconocimiento internacional.

[98] Los simbolismos que, por oposición, Langer llama presentacional y discursivo recibían entre los griegos, respectivamente, los nombres de *noesis* y *dianoesis*. Constituyen distintos modos de conocer, si bien ahí donde el discurso dianoético resulta de una abstracción del fenómeno, la noesis se sitúa en el contacto mismo con éste: "Para Parménides —dice José Ferrater Mora—, esta aprehensión directa e infalible de lo que es, como es y en cuanto es se identifica con el ser" (1999: 2568-69). Como he señalado, ya en el siglo XVIII Baumgarten había distinguido las artes de otros medios discursivos en virtud de la representación sensible de aquéllas, donde la *aisthesis* no es sino el componente perceptivo de la noesis; en el marco de la teoría literaria, la imagen sensible se ha ganado una atención creciente a raíz del formalismo ruso. Insisto, Shklovski la llamó singularización (2007: 61), mientras que Wellek y Warren la definen como método objetivo o dramático (1974: 268-69).

[99] Goodman (1968: 252 ss.) adopta una estrategia análoga a la de Langer cuando distingue los sistemas simbólicos de denotación de otra clase de estructuras, propia de las artes, cuyo carácter sería más bien

Con todo, Gardner trasciende los linderos del formalismo cimentando sus postulados en la observación prolongada y sistemática de la actividad creadora de niños de todas las edades en materia de música, artes plásticas y literatura. Será el Proyecto Cero, fundado en Harvard, en 1967, por el propio Goodman, el que convencerá a Gardner de que, si se lo deja interactuar libremente con los materiales, a los cinco o seis años de edad el niño habrá adquirido la suficiente competencia cualitativa para que, en adelante, su propia expresividad no resulte afectada negativamente por la orientación técnica que le provean sus semejantes, en especial los adultos, y en cambio se vea enriquecida por la enseñanza. Esta última debería, no obstante, conformarse con prestar sus servicios en un sentido auxiliar y cuantitativo, toda vez que "el nivel de comprensión de un individuo en las artes aparece lentamente como resultado de sus interacciones en el dominio artístico y sus comprensiones más generales de la vida física y social [...] Los intentos por formar didácticamente un individuo para que tenga un nivel de comprensión más sofisticado están destinados a fracasar" (Gardner, 2010: 42). De hecho, más que como la línea regularmente ascendente con que Piaget representa el desarrollo lógico del infante, y con la que Gardner coincide, este "aparecer lentamente" de las competencias artísticas se graficaría como una curva con altibajos que, tras el esplendor creativo de los primeros años, hacia la edad escolar tendería a estancarse, primero, y luego a descender hasta diluirse por completo en la preadolescencia, cuando el niño comprende el valor artístico de una obra y juzga por primera vez la suya con ese rasero.[100] En ello resulta fundamental la labor del enseñante, cifrada en proveer al alumno de los suficientes elementos técnicos y críticos para valorar su propia producción con la mayor objetividad posible, disuadiéndolo de abandonar las prácticas artísticas e instándolo más bien a perfeccionarlas.

Otro gran aporte de Gardner se debe a su reflexión sobre la influencia que ejercen medios como la televisión y los juegos electrónicos sobre niños y adultos, en especial sobre su creatividad, influencia que, desde las perspectivas filosófica y sociológica, por lo común se ha calificado de perniciosa, pero para cuya correcta evaluación la psicología experimental cuenta, aún en nuestros días, con muy pocos instrumentos confiables para

ejemplar. A esta ejemplaridad, el catedrático de Harvard agrega tres síntomas de lo estético: densidad sintáctica, densidad semántica y saturación sintáctica, mismos que pueden aparecer en conjunto o por separado pero de cuya presencia derivaría la cualidad estética de una experiencia y la clase de representación resultante.

[100] Rindiendo honores a su filiación evolucionista, para corroborar la irregularidad de esta curva e imprimirle visos de constante, Gardner recurre a la vieja analogía entre el desarrollo artístico del niño y la historia comparada del arte, pero para ello elige la historia del arte propuesta por Ernst Gombrich, acérrimo enemigo de la visión lineal del desarrollo estético de la humanidad y defensor de un movimiento pendular tanto de la historia del arte como del desarrollo artístico infantil en el que, en la pintura, por ejemplo, no es la aproximación al realismo fotográfico (elemento intermitente a expensas, sobre todo, de la tecnología a mano, tal como lo demuestran, por ejemplo, los coturnos y mascarones del antiguo drama griego) el motor principal, sino la búsqueda de una composición totalitaria cuyas partes, independientemente de su carácter mimético o bien esquemático, se integren armónicamente unas con otras superando la combinación enumerativa típica del arte primitivo y también de la producción plástica infantil (v. Gardner, 2005: 103-18).

recabar datos (piénsese, tan sólo, en la dificultad de conformar grupos de control). Con la fiscalía inicial de Marshall McLuhan y Guy Débord, el juicio filosófico-sociológico hallará en la crítica postmarxista a ambos lados del Atlántico su mayor fuente de abogacía. Pasará por la paranoia galopante aunque, en la más fiel de las tradiciones swiftianas, seductora del francés Jean Baudrillard, en cuyo recorrido virtual la sociedad del espectáculo se desplaza de la simulación al simulacro y de ahí a la pantalla total. Pasará también por la erudita desilusión del estadounidense Fredric Jameson, quien con peculiar lucidez observará que ahí donde el medio se convierte en el mensaje, el valor de cambio no solamente sustituye al valor de uso sino que lo hace desaparecer por completo tras el culto a la mercancía, del que el arte, y especialmente el arte, no ha podido ni querido librarse. Al borrar por saturación la última frontera entre las esferas refinada y popular de la cultura, la sociedad mediática, argumenta el catedrático de Duke, ha sustituido el modelo económico basado en los modos industriales de producción por un nuevo esquema marcado, ya lo decía Benjamin, por la reproducción mecánica.[101] De otro modo, el paso de la sociedad industrial a la sociedad de consumo supone, para Jameson, el abandono del sustento infraestructural característico de la modernidad y la adopción de un nuevo modelo cultural en el que todo queda necesaria e inevitablemente a la vista. Digno heredero de la escuela de Fráncfort, Jameson se deprime ante esta cultura de la superficie, o *estética de la cartografía cognitiva*,[102] que adora la imagen sin sustrato, sin afectos, y que, entre su coetáneos, atribuye a pintores como Warhol y, más aún, a arquitectos como Michael Graves y Frank Gehry (a quienes yo agregaría una lista heterogénea

[101] En vistas de que, en primera y última instancias, la vida del hombre precisa del producto de la transformación de la materia, me parece consecuente dudar de la plausibilidad de un modelo económico y social basado en el capital simbólico, y no en el material, como el que ha planteado la crítica postmarxista. Podría objetarse, incluso, que el análisis materialista de los bienes culturales (de carácter eminentemente inmaterial) no arroja sino especulaciones fantásticas y juegos de palabras (ahí están las opiniones sobre Lacan expresadas por Chomsky en *La arquitectura del lenguaje* y la polémica suscitada por Alan Sokal y Jean Bricmont en su libro *Imposturas intelectuales*). Pese a ello, hoy día resulta incuestionable la literalidad de lo que, reformulando los presupuestos de Ernest Mendel, Jameson denomina "era de la tercera máquina", un mundo determinado por las técnicas de reproducción en el que para la clase media, clase que, al contrario de lo que opinan los intelectuales de hoy, no ha tendido a desaparecer sino a proliferar, lo importante no estriba en que el producto lo haya fabricado una industria consolidada, con contratos colectivos y sindicatos para defenderlos, o una fábrica improvisada con trabajadores semi o enteramente esclavizados, ni que cuente con el visto bueno (el control de calidad) del mismísimo Yves Saint Laurent o bien de un pirata tiránico. No, siempre que el estatus que brinda es cultural, no económico, lo importante es que el logotipo de las tres letras figure en grande y que se pueda adquirir en el mercado de pulgas.

[102] El binomio *mapa cognitivo* lo recupera Jameson de Kevin Lynch, quien a su vez lo toma de Edward Tolman. Ya en 1948 (189-208), Tolman lo había empleado para referirse a la capacidad, observada en ratas de laboratorio, de configurar imágenes mentales esquemáticas destinadas al reconocimiento del espacio habitual. En su libro *La imagen de la ciudad* (1969), Lynch traslada el concepto del ámbito de la psicología experimental al de la arquitectura, donde percibe la necesidad de que la planeación y el diseño privilegien los puntos de referencia que vuelven habitable el espacio urbano. Con todo y que Jameson lo desplaza al ámbito de la cultura, lo cierto es que, en términos estrictamente biológicos, el trabajo reciente de John O'Keefe y May-Britt Moser a propósito de las neuronas encargadas de la orientación espacial viene a confirmar la plausibilidad del concepto.

y global que, entre muchos otros, incluiría a los miembros de Fluxus y del accionismo vienés pero, aunque suene paradójico, también a un movimiento ligado al marxismo como la internacional situacionista), si bien reconoce que parte de su frustración proviene de su propia incapacidad "para cartografiar, al menos en el presente, la gran red global de comunicaciones, multinacional y descentrada en la que, como individuos, estamos presos" (Jameson, 1991: 44).[103]

Por cuanto a la opinión de la psicología experimental, lejos de intimidarlo, esta nueva cartografía cognitiva ha alentado a Gardner a analizar el desarrollo de nuevas competencias simbólicas en el niño, que desde muy temprana edad, antes de los cinco años, y sin herramientas provistas desde el exterior, se las tiene que arreglar para descifrar, para cartografiar la "superficialidad" de la televisión cuando menos en cinco niveles de profundidad: "el mundo de la televisión en su conjunto, el mundo presentado en cada canal, el mundo representado por cada clase de programa, cada programa en particular, y cada episodio y escena" (Gardner y Jaglom, 2005: 314). Como si ello no supusiera tamaño esfuerzo (cada nivel exige la asimilación de un variado conjunto de normas y convenciones), el pequeño debe comprender la naturaleza del medio físico, del televisor, y la índole narrativa del material televisado para advertir, entre la vida cotidiana y la variedad de mundos representados en la transmisión, las semejanzas y las diferencias que le permitirán distinguirlos con claridad y sentar relaciones entre ellos, un complejo proceso en el que intervienen otras competencias genéricas, disciplinares y culturales.[104] Incluso así, opina el experto, no todo es miel sobre hojuelas: "la conquista de la televisión por parte del niño no es total ni pareja" (314). Pese a que los estudios demuestran que cada medio privilegia ciertos registros sensoriales y ciertos esquemas cognitivos y que en ese sentido la televisión no resulta, *per se*, más perjudicial que la radio o el lenguaje verbal, también apuntan a que los contenidos televisivos tienden a propiciar interpretaciones erróneas y a olvidarse con facilidad. Sin ir más lejos, el propio Gardner no alcanzaba a explicarse la extraña fascinación que ejercían, sobre niños y adultos, los primeros juguetes electrónicos provistos de pantalla (habría que imaginar su desconcierto ante los actuales e hiperdesarrollados juegos de video), un tema del que, hacia el cambio de siglo, habría de ocuparse con minucia el sociólogo italiano Giovanni Sartori.

Las artes y la educación por competencias

La orientación hacia las disciplinas es deudora del estructuralismo en la medida en que concibe cada campo de conocimiento como una estructura susceptible de representarse de tres modos distintos: mediante una secuencia de acciones encaminadas a la obtención de cierto resultado (representación enactiva); mediante un conjunto de imágenes o gráficas

[103] Mía la traducción.

[104] Una relación de competencias análogas a las que requiere el descifrado de un medio como la televisión, si bien atribuidas a la lectura de textos literarios, se halla en Jonathan Culler (1978: 187-228).

sinópticas (representación icónica), o bien por la vía de una serie de proposiciones lógicas pertenecientes a un sistema simbólico gobernado por reglas generativas y transformacionales (representación simbólica) (Bruner, 1966: 44-45). Se trata, a todas luces, de la misma perspectiva que, en Eisner, articula el estudio de cada disciplina en tres ejes: productivo, crítico y cultural. El propio Bruner dedica el capítulo inicial de su clásico de 1960 a explicar la impronta estructural del conocimiento y, consecuentemente, también del aprendizaje, cuyo sujeto debe concebir el funcionamiento general de una disciplina dada sobre la base del contacto directo con la reducida cantidad de materiales que pueden ofrecerle los centros de instrucción (1977: 17-32). Más que en enseñarle la vastedad de cada campo de conocimiento, la función de dichos centros radica, para Bruner, en proporcionarle al alumno los elementos necesarios para que comprenda la estructura y domine el funcionamiento del campo dado, lo que, en términos de instrucción artística, significa familiarizarse con los lenguajes del arte de que habla Goodman y que, de acuerdo con las tendencias educativas de las últimas décadas, se reducen a cuatro: música, danza, teatro y artes plásticas o visuales.[105]

Sobre esta base se elaboraron, ya en 1975, los programas de educación artística para primaria del Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación, cuya aplicación en el Estado de México, no obstante haber rendido frutos, no llegaría a convertirse en una iniciativa de alcances nacionales. En una secuencia progresiva acorde con el desarrollo del infante y, en atención a la acuciada deserción escolar, ordenada en dos ciclos, de primero a tercero y de cuarto a sexto grados, los manuales pretendían cubrir, bajo el sugerente título de *Expresión y comunicación*, las actividades escolares relativas al arte (juegos teatrales y expresiones sonora y gráfico-plástica), a la expresión corporal (deportes, gimnasia, danza) y a la tecnología (doméstica, artesanal, industrial y agrícola). Todo ello con el objeto de contribuir, con los materiales que se tuvieran a mano, al desarrollo de la percepción y la creatividad mediante una serie de ejercicios de carácter lúdico encaminados a fomentar la participación activa y espontánea de los niños. De manera paralela, el Consejo Nacional Técnico de la Educación imprimió una colección de programas para secundaria que, a la guía general en materia de educación artística, agregaba manuales especializados en los cuatro lenguajes artísticos. Asimismo, se hizo llegar a los alumnos una serie de programas cocurriculares, orientados a la apreciación estética, en los que se exponían las cualidades de cada disciplina y su vinculación con el espectro general de las artes y la cultura. Se trata, en los dos casos, de los primeros programas integrales de educación artística que se editaron en México.[106] Sin embargo, y pese al esfuerzo que implicaron ambas iniciativas, la materia

[105] Se entiende que la exclusión de la poesía y otras clases de literatura obedece a la confianza en la competencia literaria de los profesores de lengua, lo que desafortunadamente suele acarrear carencias educativas.
[106] Ambos vieron la luz como resultado de la integración formal de la educación artística a los currículos oficiales, donde por primera vez la materia figura como una de las siete áreas programáticas y no como simple actividad complementaria. En el marco de este reconocimiento, el Instituto Nacional de Bellas Artes puso en marcha, en 1976, doce Centros de Educación Artística (Cedart), mismos que, a la fecha, ofrecen la posibilidad de certificarse como técnico profesional medio en alguno de los lenguajes artísticos.

seguía estando relegada a un escalafón inferior de los currículos oficiales, de ahí que la secundaria dedicara únicamente cinco horas semanales a la educación artística, física y tecnológica en su conjunto, en oposición a las siete que se merecían, cada una, las ciencias sociales y naturales, y a las cuatro asignadas al español o las matemáticas. Lo mismo ocurría en las escuelas normales para maestros de primaria, que a la sazón dedicaban cuatro horas semanales a la educación artística, si bien en su caso cabe observar también un retroceso respecto a la orientación disciplinar, pues en años anteriores se había dividido ese mismo tiempo, o uno equivalente, en asignaturas para cada lenguaje y se había reservado una parte para el estudio de la apreciación estética (v. Meneses Morales, 1991: 68-72, 198-99, 215-17).

Ahora bien, si la currícula mexicana de la época no hacía hincapié en el valor utilitario de la educación artística, otra cosa ha de decirse de su contraparte al otro lado del río Bravo. No es un secreto que, en los Estados Unidos, el marco general de las humanidades, por no decir que el de la cultura entera, se alimenta de un acentuado pragmatismo que, en lo tocante a la filosofía, se manifiesta ya en William James y Charles Sanders Peirce, pero que así también puede rastrearse hasta la obra poética de un Walt Whitman. Dewey aporta la prueba de que la pedagogía no ha sido la excepción en este sentido, como también hace su émulo Jerome Bruner quien, no obstante iniciar su obra capital citando los postulados de Benjamin Franklin a propósito de la educación, que para el insigne mandatario debía ocuparse en la misma medida de lo útil y lo ornamental, unas páginas adelante se pregunta: "¿estamos produciendo suficientes académicos, científicos, poetas y legisladores para satisfacer la demanda de nuestros tiempos?" (Bruner, 1977: 9),[107] donde la inclusión de un solo representante de lo ornamental en un grupo de cuatro habla de una preferencia insoslayable por lo utilitario;[108] más aún, donde satisfacer la demanda actual de poetas significa aplicar criterios utilitarios a un ámbito de la cultura que, por su misma naturaleza, se rehúsa a satisfacer demanda alguna, a no ser por la de los lectores de poesía que, por cierto, hoy día se cuentan con los dedos de la mano. Así las cosas, para nada sorprende que, poco antes de defender la estimación de las artes como modos de conocimiento, el neoyorquino tase la experiencia estética en términos de efectividad: efectividad para causar sorpresa, pero también para predecir, formalizar y metaforizar (1979: 18 ss.) Lo cierto es que, si bien en este caso su interés son las artes, Bruner no alude tanto a la experiencia estética como a la creatividad, un tema que, si se me permite la expresión, ha obsesionado a los educadores contemporáneos.[109]

[107] La traducción es mía.

[108] Cierto, los académicos hemos tenido siempre mucho de ornamental.

[109] Hasta entonces desligado de su órbita, el concepto de creatividad se allega al arte a partir del siglo XVIII, cuando el tema de la imaginación invadió los estudios estéticos. En este contexto, se refiere exclusivamente a la semejanza del artista con el creador, sin atender a procesos productivos de otro orden, lo que comenzará a cambiar durante la siguiente centuria, cuando se aplique no sólo a la generación primigenia, al "crear de la nada", sino también a la fabricación de nuevos objetos de cualquier índole, acepción que habría de estandarizarse a comienzos del siglo XX hasta abarcar prácticamente cualquier actividad que no se limite a la simple percepción o a la repetición mecánica (v. Tatarkiewicz, 1997: 279 ss.)

La obsesión, que no es casual, la comparten los padres de familia y, con ellos, un considerable sector de la sociedad; la gran mayoría de las instituciones privadas que aparecen en las listas de las mejores escuelas, la que actualmente publica en la Ciudad de México la revista *Chilango*, por ejemplo, incluye la creatividad entre sus premisas fundamentales, cuando no llanamente en sus eslóganes publicitarios. Lejos de deberse a un creciente reconocimiento de las actividades artísticas o expresivas, la causa de este flamante prestigio se remonta a las circunstancias políticas emanadas de la posguerra pero, más aún, al desarrollo de lo que la teoría marxista ha denominado capitalismo tardío; ambos factores constituyen, desde luego, uno solo. En el contexto de la guerra fría, la enorme competencia entre los bloques exigía por parte de ambos un incremento incesante de la fuerza productiva y militar; más que a una mayor cantidad de obreros y soldados, la exigencia apuntaba a una industria más eficiente que produjera más y mejores productos, más y mejores armas. No hay que olvidar que, tras el pacto de Varsovia, las potencias se repartieron a la élite intelectual alemana, cuya creatividad sería determinante para encausar el salto de la sociedad industrial a la sociedad de consumo, esclava del producto la una, la otra del servicio. Finalmente, la caída del muro de Berlín trajo consigo la incorporación de un número inimaginable de nuevos consumidores para quienes los alcances de las industrias nacionales e incluso trasnacionales resultaban insuficientes. Una nueva red mundial de intercambio comercial, con nuevas reglas y principios, se volvió no solamente necesaria sino inevitable. En esta aldea global, como la llamó anticipadamente Marshall McLuhan, la utilidad dejó de estar ligada irresolublemente a la productividad para hacerse dependiente de la excelencia y la innovación. La calidad sustituyó a la cantidad; la creatividad, al rendimiento.

La transición constituye la columna vertebral de *The Work of Nations*, donde, ya en 1991, Robert Reich proponía una nueva clasificación del trabajo basada no en los sectores productivos a los que pertenece cada trabajador, como había hecho tradicionalmente la teoría económica, sino en las funciones desempeñadas por el mismo en el marco de cualquier sector productivo. A cambio de la vieja distinción entre trabajadores de las industrias pesquera, petrolera, de servicios, etcétera, acorde con las economías nacionales, para la economía global a Reich (1992: 171-80) le parece más apropiado hablar de *trabajadores rutinarios*, aquellos que se ocupan de tareas mecánicas y estandarizadas que no exigen demasiada preparación: líneas de producción, procesamiento de datos, albañilería, transportación…, *servidores presenciales,* cuyas tareas, tan prescritas y rutinarias como las de aquéllos, exigen además el trato personal con el beneficiario del producto o servicio: vendedores minoristas, meseros y camareros, enfermeros y paramédicos, taxistas, corredores inmobiliarios, cajeros, ejecutivos de cuenta y un largo etcétera, y finalmente, *analistas simbólicos*, encargados de diseñar estrategias adecuadas para la resolución de problemas e imprevistos, lo que supone la facultad de analizar sistemas lógico-simbólicos especializados e implementar nuevos y mejores procedimientos. Aquí la lista de profesiones se multiplica en la misma proporción que los sistemas simbólicos: ciencias, artes, ingenierías, humanidades, administración, estrategias de mercadeo, finanzas, periodismo, diseño, publicidad…, educación. En los dos primeros sectores, la paga se corresponde

con la cantidad de tiempo y esfuerzo invertida en el trabajo, con la productividad del trabajador, pues, mientras que en el tercero depende de la efectividad y, las más de las veces, de la rapidez con que se obtenga un resultado, motivo por el que, en cualquier caso, al analista simbólico "se le *entrena* para ser escéptico, curioso y creativo" (Reich: 1992: 230).[110] Otra cualidad que distingue a esta clase, y que si acaso comparte con el prestador de servicios, es la posibilidad de trabajar a destajo, ya que al analista no se le exige lealtad, horario fijo ni una ideología determinada, sino la inventiva necesaria para ocuparse de los problemas no previstos por los sistemas, independientemente del sector de la industria, la cultura o la sociedad a que pertenezca el sistema dado. Lejos de atender a la justicia, la solidaridad y el bienestar común, semejante estructura económica gira, claro, en torno a la competitividad del trabajador, en torno a las capacidades y carencias que lo distinguen de sus semejantes.[111] En un mundo así, como bien señala quien llegaría a ser secretario del trabajo de la era Clinton y asesor de campaña de Obama, al trabajador no se lo educa, se lo entrena.

Se lo entrena para que actúe con eficiencia, si ha de prestar servicios o efectuar labores rutinarias, o bien, si su destino es el análisis de sistemas simbólicos, para que lo haga con eficacia. En cualquier caso, el nuevo modelo aspiracional mira a la efectividad. Todavía en Dewey, en la escuela nueva y en el constructivismo clásico se haya un concepto tal como el de experiencia significativa, mismo que hoy día palidece ante el lema de la acción efectiva que abandera el nuevo enfoque de las competencias en la educación. Entre muchas otras razones palidece porque, enraizada en la acción misma, la significación de una experiencia difícilmente puede medirse en conformidad con un estándar, lo que no ocurre tratándose de sus efectos, situados siempre por fuera de la acción. Consecuencia natural de las transformaciones económicas y sociales derivadas de la posguerra, el

[110] Mías la traducción y las cursivas.

[111] Se trata de la que, con una década de antelación, Gilles Lipovetsky denominó sociedad humorística, una estructura de convivencia marcada por el individualismo extremo y el espíritu competitivo, mismos que se ocultan tras una solidaridad falsa pero políticamente correcta que, al tiempo que se horroriza ante ellas, legitima e institucionaliza la violencia y la desigualdad. Entre los críticos contemporáneos aún vivos, es probable que Lipovetsky sea el más lúcido y agudo y por eso es, sin duda, uno de los más populares. Es, cuando menos, el más contemporáneo; el único de su magnitud que se cuenta entre los hijos de la posguerra, de donde su soltura y ecuanimidad distintivas. Todavía Chomsky y Jameson no logran desprenderse del viejo dualismo estructural superficie/profundidad. Tan sólo el segundo, en el que me parece su análisis más agudo de la sociedad contemporánea (2000: 17-71), recurre a la dialéctica clásica para concederle una vía de escape a este mundo de las antinomias tan reales como irresolubles. Por su parte, Lipovetsky no propone una vía de escape pues, desprovisto de la nostalgia típica de sus homólogos pero poseedor de una suspicacia análoga, se resiste a considerar la actual como una época de transición rumbo a otra clase de estructuras menos virtuales, de ahí que, antes que la antinomia o la contradicción, elija la paradoja como figura representativa de nuestro tiempo. Aun así, comparte la miopía de sus maestros al no percibir que si "el tiempo de las significaciones, de los contenidos pesados vacila", y hoy día "vivimos el de los efectos especiales y el de la performance pura" (2006: 206), entonces la crítica misma pierde todo sentido. Nada de eso; si tanto él como sus antecesores han logrado analizar el sentido profundo de una época tan superficial como la nuestra, es porque la superficie constituye un contenido tan pesado como la profundidad, y en mostrarlo radica precisamente la seductora función de la paradoja.

modelo de las competencias llega a la educación de la mano de David McClellan, quien ya en 1971 aconsejaba al Educational Testing Service de los Estados Unidos abandonar los viejos tests diseñados para medir la inteligencia y las aptitudes, y adoptar a cambio un nuevo enfoque que se ocupara de evaluar el desempeño y la efectividad de los alumnos y los aspirantes al mercado de trabajo. El argumento con el que sostenía la necesidad del cambio: las estadísticas mostraban que el éxito laboral de los individuos poco tenía que ver con sus antecedentes escolares, resultaba tan contundente como su causa: "Si quieres saber qué tan bien maneja una persona (el criterio), ejemplifica sus habilidades para hacerlo mediante una prueba de manejo, no mediante un examen escrito sobre el reglamento de tránsito o un test de inteligencia" (McClellan, 1973: 7).[112] Los test de *ejemplificación del criterio* deberían mostrar, según él, los cambios en el aprendizaje del sujeto y su adquisición de competencias generales y especializadas para desempeñarse operativa y/o responsivamente en ciertos contextos.[113]

Defensora de una formación individualizada, orientada hacia metas y productos precisos, en la que el sujeto sabe lo que se espera de él y por lo tanto puede responsabilizarse de las tareas de aprendizaje (Bloom, 1975: 36-37), la nueva perspectiva no tardó en ser acogida por los sistemas educativos de los Estados Unidos y el Reino Unido y más tarde por la misma UNESCO. Sus primeras aplicaciones se dieron en los niveles medio y superior de la educación; en este ámbito, el Conalep mexicano de los años ochenta fue pionero en el marco internacional al incorporar las propuestas curriculares de Andrew Gonczi, quien había sido clave a propósito de su implementación, con especial éxito, en los colegios australianos (v. Argüelles, 1991). Para 1993, las secretarías de Educación Pública y de Trabajo y Previsión Social habían puesto ya en marcha el Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETyC), del que derivaron el Sistema Normalizado por Competencias Laborales y el Sistema de Certificación Laboral, ambos vigentes al día de hoy.

Pero la competencia no es justa ni pareja. Puede que la caída del muro haya conducido a un solo mundo en términos ideológicos, lo que ya resulta de por sí cuestionable, pero por lo que hace a la economía sigue habiendo primero, segundo y tercer mundos, cuando no también, y sobre todo, cuarto y quinto. Para que a finales del siglo XX setenta y cinco de cada cien estadounidenses pudieran dedicarse a uno de los tres sectores mencionados por Reich y, restando a los funcionarios públicos, los empleados gubernamentales y los trabajadores utilitarios, únicamente cinco por ciento se ocuparán de la extracción directa de recursos naturales (1992: 180),[114] digo, para que esto fuera posible y en efecto

[112] Mía la traducción.

[113] Entre las competencias generales, el psicólogo menciona la habilidad para comunicarse, la paciencia, la moderación de las expectativas y el sano desarrollo del ego (McClellan, 1973: 10-11).

[114] Cifras que, sin duda, se han disparado en beneficio de los prestadores de servicios y los analistas simbólicos. Hace poco leía en el periódico que en la actualidad cerca de la mitad de los estadounidenses trabaja por su cuenta. La nota no hacía mención de cuántos de esos trabajadores se dedican a ofrecer servicios y cuántos se ocupan de las labores creativas, pero la simple proporción significa que, a la mitad que, por su estatus de *freelance*, necesariamente se dedica a los servicios o al análisis simbólico, cabe sumar a los servidores y a los analistas simbólicos que laboran para empresas establecidas, lo que de

la sociedad estadounidense comenzara a vivir del capital simbólico antes que del material, de la reproducción antes que de la producción, alguien tenía que hacer el trabajo sucio y poner los jitomates en la mesa. Uno de esos "álguienes" fue, ¿quién más?, México: tras el descubrimiento de grandes yacimientos, a finales de los años setenta apostó su economía a la exportación de petróleo, pero con la volatilidad del nuevo mercado financiero (el mismo de los analistas simbólicos), hacia el cambio de década los precios del crudo bajaron y el país se fue a pique (hoy día, la historia se repite).[115] Dejar de producir no significa dejar de consumir, de ahí que la balanza económica de los Estados Unidos se incline radicalmente por la importación. Incluso la producción agropecuaria en la que aún despunta se podría decir que es importada: cuando el propio Reich habla de cuántos estadounidenses se dedican a esto o a lo otro para nada se refiere a los millones de extranjeros indocumentados que, sin ser ciudadanos, resultan determinantes para que la balanza resista y la economía no se colapse.[116]

En otros términos, para poder empezar a disfrutar de la calidad del producto, tendencia al alza a juzgar por las políticas de, *v. gr.*, la Food and Drug Administration, la cantidad del mismo ha de ser suficiente. Sólo cuando ha llegado a estar disponible para todos, puede uno comenzar a preguntarse si la mercancía es buena o mala, fea o hermosa, nociva o saludable. La educación es también una mercancía; nos la ofrece el estado a cambio de convertirnos en sus servidores, en sus analistas simbólicos, sus trabajadores rutinarios y sus proveedores de recursos materiales. Y como toda mercancía, sólo cuando se ha satisfecho su abastecimiento resulta susceptible de ser juzgada cualitativamente, abriendo la puerta a la competencia; cuando no ocurre así, antes de la total privación, aún queda la opción del producto pirata.

No todo se reduce, sin embargo, a la explotación de los unos por los otros. La ola estadística de mediados del siglo pasado le sirvió a los Estados Unidos no solamente para enterarse de qué tan mal estaban sus ciudadanos en materia educativa sino también para ampliar, siempre de acuerdo a sus intereses, la cobertura tanto material como simbólica de sus escuelas, de manera que hoy en día son muy pocos los estadounidenses (sin contar, una vez más, a los indocumentados) que carecen de acceso a la educación pública y a las instancias de orientación vocacional. Por lo que hace a las artes, semejante cobertura ha permitido el desarrollo de iniciativas como el Proyecto Cero, de Goodman, y su subsidiaria Arts PROPEL, implementada en Pittsburg, a mediados de los ochenta, por Howard Gardner. Ha permitido, asimismo, la férrea defensa por parte de Elliot Eisner de los beneficios de la investigación cualitativa en el campo de la educación artística.

hecho reduce considerablemente el cupo para los ciudadanos encargados de las tareas rutinarias y de la extracción de materia prima.

115 Los ejemplos se multiplican en toda Hispanoamérica, dando tema, entre muchas otras reflexiones, al clásico *Las venas abiertas de América Latina,* de Eduardo Galeano.

116 En la aldea global, el extranjero cohabita el territorio nacional. Hace unos meses leía en el periódico que, en la actualidad, uno de cada diez habitantes de Estados Unidos es mexicano y que la comunidad mexicana, ilegal en un treinta por ciento, contribuye con una doceava parte del producto interno bruto de la llamada primera economía del mundo.

Con investigación cualitativa el de Chicago se refiere, en términos generales, a esa clase de estudios, deudora de la etnografía, que renuncia a la exigencia de mostrar un camino a seguir, desconfiando, como hace, de la teoría y la estadística como fuentes únicas de conocimiento y asumiendo en la práctica "la imposibilidad de llegar a la certeza por medio de la investigación" (2004: 261). En sentido estricto, el binomio alude a los estudios de caso.

La estética de la cartografía cognitiva

Toda vez que las normas de competencia aspiran a un modelo global de comportamiento, de orientar la capacitación pasaron rápidamente a regular la educación. Así, en 1990 la Conferencia Mundial de la UNESCO "le asignó a la educación básica la responsabilidad de iniciar la formación en dos tipos de competencias genéricas" relativos el uno a la vida social y personal y el otro a la vida académica (Díaz Barriga, 2006: 22). Surge así el concepto de "competencias para la vida", tan tañido por los discursos actuales en materia educativa.[117]

Con el propósito de dar cumplimiento a las políticas internacionales, en 1992 el gobierno mexicano puso en marcha el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Desde 1989, el presidente Salinas de Gortari se había referido a la necesidad de reorientar los contenidos curriculares con la intención de preparar ciudadanos más eficaces (v. López Ramírez, 2003: 71), de modo que la Ley General de Educación promulgada en 1993 articularía tres objetivos principales: competitividad, productividad y efectividad. De los tres apartados que incluyó el acuerdo: reorganización del sistema educativo, reformulación de contenidos y materiales, y revaloración de la función magisterial, únicamente el segundo se llevó a efecto de manera integral, aunque para ello debió pasar bastante tiempo. El primer paso atendió a la escuela primaria, cuyos programas se estructuraron en cuatro campos formativos: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, y desarrollo personal y para la convivencia. Adscrita a este último, la educación artística articuló por primera vez tres ejes temáticos: apreciación, expresión y contextualización, dando así cumplimiento a las propuestas de un Herbert Read o un Elliot Eisner. Se pretende, con ello, ofrecer a los alumnos una formación integral conducida por los siguientes objetivos generales: fomentar el gusto por las manifestaciones artísticas, estimular la sensibilidad y la percepción, desarrollar la creatividad y la capacidad expresiva, promover el desarrollo de habilidades mentales como la observación, el análisis, la representación y la interpretación, y fomentar la idea de que las obras de arte pertenecen al patrimonio colectivo (SEP, 1993: 141). La propuesta es loable, no cabe duda. Resulta, empero, demasiado ambiciosa si se considera que únicamente cuenta con una hora semanal para llevarse a efecto; lo mismo ocurre con la educación física y la formación cívica y ética,

[117] Éstas son: competencias del hacer, del ser, del saber y del convivir.

asignaturas que completan el campo del desarrollo personal y para la convivencia. Esta limitante se aprecia al comparar las cinco o seis horas que ocupan semanalmente las demás áreas de conocimiento, pero más aún al considerar que, cuando menos en la educación física y las artes, se da cita una variedad de disciplinas. La desproporción toca también a los métodos y contenidos del programa. Mientras que, desde el inicio mismo de la reforma, otras asignaturas contaban con diversos materiales de apoyo para su impartición, debieron pasar siete años para que se editara un *Libro para el maestro* de educación artística (Fuentes Mata, 2004: 26), mismo cuyas carencias e insuficiente distribución han abonado en la incompetencia del profesorado; tan sólo en lo referente a la evaluación, el programa resulta de poca, cuando no de ninguna utilidad.[118]

El panorama en la secundaria no resulta más alentador, ni en cuanto a los contenidos ni por lo que hace a la carga horaria (si se aumentó a dos el número de horas semanales destinadas a las artes no es porque se les conceda más importancia, sino porque la carga total es mayor). Incorporada a la Educación Básica desde la reforma de 1993, el único cambio que sufrió de inicio este nivel fue la organización del currículo en función de las asignaturas y no ya de las áreas de conocimiento. Los contenidos, no obstante, debieron esperar hasta 2006 para ser modificados en conformidad con las normas de competencia, empresa que se llevó a efecto con dos propósitos en mente: enseñar para la comprensión y enseñar para la diversidad; es decir, enseñar a comprender las ideas a profundidad para hacerlas operar efectivamente y fomentar el acceso al conocimiento por distintas vías, motivando con ello la convivencia constructiva (SEP, 2006a: 8). Una vez más, se trata de un proyecto que en el papel suena de maravilla pero que, en la práctica, ha arrojado nuevas y, en ocasiones, más profundas dificultades. El combate al enciclopedismo resulta problemático cuando no se cuenta con especialistas para impartir las asignaturas, lo que difícilmente se contrarresta, como quisieran las autoridades, con un currículo "integral" en el que los ejes, los campos y las competencias se traslapan unos con otros imposibilitando su clara y oportuna distinción. Sin ir más lejos, a los cuatro campos formativos que se continúan desde la primaria, la secundaria agrega una nueva organización que divide los contenidos en tres rubros: formación general y contenidos comunes, donde entran las materias tradicionales (español, matemáticas, ciencias sociales y naturales, lengua extranjera, artes, cívica y ética, educación física), orientación y tutoría, e identidad estatal, estas últimas como asignaturas en sí mismas. Si con ello se pretendía reducir la cantidad de contenidos en beneficio de su calidad, y aquí apelo a mi propia experiencia como profesor de secundaria responsable del área de lenguaje y comunicación, lo que se obtuvo fue el efecto contrario, agravado por la dificultad que supone para el profesorado la evaluación de las cuatro clases de competencias en contextos tan diversos y variados. En dos horas a la semana, el o los maestros de artes se las deben ingeniar para evaluar el ser, el hacer, el saber y el convivir de cada alumno en el marco de cuatro disciplinas

[118] Ni siquiera el Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Básica (Conaculta, 1990) y el Programa de Estímulos y Actividades Culturales para Niños, implementados hacia 1990 por el flamante Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, habrían de ser suficientes para paliar esta situación.

distintas: música, danza, teatro y artes plásticas, de tres ejes formativos: apreciación, expresión y contextualización, y de dos orientaciones epistemológicas: conocimiento de sí y experiencia social. En ese mismo tiempo, los estudiantes deben desarrollar la capacidad de apropiarse de las técnicas y los procesos de expresión artística, interactuar con distintos códigos, reconocer la diversidad de relaciones entre los elementos estéticos y simbólicos, interpretar los significados de estos elementos otorgándoles un sentido social y disfrutar la experiencia de participar en el quehacer artístico (SEP, 2006a: 40). Ello, sin mencionar el fortalecimiento de su autoestima, el reconocimiento de las diferencias expresivas entre personas y comunidades, y el dominio relativo de una disciplina específica (SEP, 2006b: 11).

Con el objeto de coadyuvar al saneamiento de esta situación, el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) viene ofreciendo desde los años ochenta un programa de iniciación artística para niños de primaria y secundaria a través de casas de cultura y centros comunitarios y, más recientemente, a través de instituciones públicas y privadas con las que ha construido una red de Escuelas de Iniciación Artística Asociadas (EIAA), mismas que actualmente superan el medio centenar de planteles en la república. Sin emitir certificados con validez oficial, las metas que se propone el programa son, no obstante, prácticamente las mismas que, en materia de artes, persiguen los planes de primaria y secundaria. Lo mismo ocurre, pese a denominarse producción, percepción y reflexión, con los ejes formativos. No solamente se dedica, empero, una mayor cantidad de tiempo a darles cumplimiento (una media de seis horas semanales), sino que por fortuna se cuenta con la orientación de tres competencias generales plausibles y bien definidas; éstas son: reconocer el valor de lo que se construye, reconocer los procesos mediante los que se construye y reconocerse como la persona que construye (INBA, 2014: 17). Integrando, además de los cuatro lenguajes de la educación básica, un apartado relativo a la multidisciplina, el programa se articula en tres niveles: acercamiento a las artes, introducción al campo artístico e iniciación en la especialidad artística, los dos primeros de seis meses cada uno y el tercero de dos años divididos en cuatro semestres. Si bien el currículo se apoya mayormente en la práctica de actividades y pretende orientar clara y oportunamente a los profesores mediante cuadros, diagramas y mapas cognitivos, lo cierto es que, cuando menos en el *Documento rector,* el sustento teórico brilla por su ausencia. Se menciona, en efecto, el constructivismo como base pedagógica, pero por ningún lado aparecen definiciones precisas y operativas no ya del arte en general, de las disciplinas o lenguajes que lo conforman. La sección correspondiente al teatro, por ejemplo, omite la referencia al carácter ficticio de la representación, con todo lo que ello implica, y a la función censora que desempeña el público de la misma. Una sola vez se hace mención del *si mágico* de la ficción (63), pero no se habla de su origen, de su naturaleza y comportamiento ni de su importancia en el marco del complejo teatral. Con todo, el programa obtiene resultados positivos en la medida en que, a diferencia de lo que ocurre en las escuelas públicas y las casas de cultura, las EIAA suelen contar con profesores competentes tanto en lo que se refiere a la sensibilización estética como en lo tocante a la especialización disciplinar. En el marco de una investigación en ciernes,

José Luis Pariente sondeó la opinión de los padres de familia a propósito del programa de música en un plantel de Tamaulipas y se topó con una satisfacción generalizada; ello, pese a que el cambio que los entrevistados notaron en sus hijos a raíz de su asistencia al programa tuvo más que ver con la mejora de su actitud que con la adquisición de habilidades creativas.

En fin, lo cierto es que el de la educación artística sigue siendo un campo poco explorado en nuestro país. El propio Pariente descubrió que, entre los profesores que imparten la materia en primaria y secundaria, sólo treinta de cada cien cuentan con alguna formación relacionada con las artes y únicamente quince la tienen en materia de educación artística. El dato no lo sorprende desde que, tras la reforma, en 2011, de los currículos normalistas, la licenciatura en educación primaria dedica a la educación artística menos de tres por ciento de su carga horaria total, de ahí que, junto con la escasez de infraestructura, la falta de capacitación adecuada sea, en opinión de los propios maestros, la causa principal del rezago de las artes con respecto a otras disciplinas curriculares. En las casas de cultura la situación empeora; ahí, asegura el especialista, la responsabilidad de transmitir los saberes artísticos tiende a recaer en "amigos o conocidos que van del ama de casa que pinta cuadritos o hace manualidades al «profe» que toca algún instrumento musical, la mayoría de las veces «de oído»" (Pariente, 2014: 7).

Semejante panorama dificulta, por no decir que imposibilita, el avance en términos de investigación cualitativa. Yo mismo he tenido la oportunidad de revisar con detalle el corpus de tesis de la línea de investigación en educación artística —la única de su clase en México— de la maestría en desarrollo educativo de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN),[119] pero sólo para enterarme de que, a lo largo de más de una década, la mayoría de los autores no ha alcanzado a dar respuesta a la pregunta "¿cómo se enseñan las artes (el teatro, la danza, la música, las artes visuales) en la educación básica?" porque, en el curso de su investigación de campo (estudios de caso, la mayor parte), se ha topado con el lamentable hecho de que las artes no pueden enseñarse debido a que no se cuenta con el mínimo necesario de elementos para hacerlo. En las escuelas públicas la insuficiencia resulta, si se me permite la expresión, escandalosa: profesores que no tienen dónde dar su clase, que no poseen estudios en la materia que imparten y desconocen por completo los programas oficiales relativos a su asignatura; estudiantes desintegrados y faltos de interés, expuestos a la violencia doméstica y a la sobreexplotación mediática. Los pocos casos contrarios suelen corresponder, desafortunadamente, a las instituciones educativas del sector privado, cuya calidad, si innegable, excede por mucho el poder adquisitivo de la gran mayoría de los mexicanos. Cuando no, es porque el profesor objeto del estudio destaca en su ramo, cuando ha estudiado lo que enseña y sabe ingeniárselas con menos de lo mínimo necesario, cuando oculta la carencia tras el entusiasmo y sustituye los recursos monetarios por los de la imaginación. El porcentaje de estos casos es, claro, alarmantemente bajo, y así se mantiene porque la mayoría de los maestros por encima de la media dura muy poco al servicio de la educación pública.

[119] El programa se imparte desde 2002 en colaboración con el Centro Nacional de las Artes (CNA).

Tan baja es la proporción que no alcanza para hacernos una idea del lugar que ocupan las artes en el marco de la educación básica. Alcanza para enterarnos de que hay buenos profesores, pero no para saber qué tan buena es la educación artística en las primarias y secundarias de nuestro país (en contraste, la línea de investigación en historia y su docencia, cuyo corpus de tesis también revisé, arroja resultados positivos relacionados con diversos aspectos de la educación; un ejemplo: la ventaja de cimentar en su historia personal la construcción de la conciencia histórica del niño, conciencia que, de otro modo, simplemente no se desarrolla, cuando menos en la actualidad). A la escasez de ejemplos positivos, se suma la falta de coordinación entre los diversos conocimientos generados. Si bien un alto porcentaje recurre al método etnográfico de investigación, cada tesista plantea sus propias interrogantes y desarrolla sus categorías de análisis en atención a su interés personal, sin cuestionarse en qué medida su aportación contribuye al desarrollo de un conocimiento útil para la comunidad. Cabría esperar que, tras una década de trabajo continuado, los avances obtenidos por la línea de educación artística de dicho programa hubieran aportado la base del volumen *Las artes y su enseñanza en la Educación Básica* (SEP, 2011), editado por la Dirección de Desarrollo Curricular a modo de guía teórico-metodológica para los profesores de primaria y secundaria. La UPN figura, en efecto, entre los responsables del manual, que desde luego constituye un material valioso y sin precedentes en el ámbito de la educación pública mexicana al aportar solidez a los lineamientos teóricos e institucionales de la enseñanza de las artes, un aspecto que hasta entonces había sido dejado de lado en el marco de la comunicación entre la secretaría y los docentes.[120] Aún se oblitera, no obstante, el camino de regreso, el que transita de la práctica docente a la política educativa y sin el que, diría Jakobson, difícilmente se completa el proceso de la comunicación. Esta función debieran cumplirla, insisto, los saberes generados por los egresados de la maestría y, sin embargo, pese a ocuparse, en más del noventa por ciento de los casos, de la práctica educativa, este corpus carece de los criterios y parámetros comunes necesarios para profundizar en el conocimiento del campo. Esto mismo puede reprochársele al conjunto de *Reflexiones sobre la línea de educación artística de la Maestría en Desarrollo Educativo* (Conaculta, 2012), de las que solamente una se debe a un practicante egresado del programa. A propósito, el mismísimo Elliot Eisner, principal promotor de la investigación cualitativa, subraya la escasa probabilidad de que "un estudio aislado pueda contribuir de manera significativa a nuestra comprensión, por ejemplo, de los factores que fomentan distintos tipos de aprendizaje en las artes", y agrega: "Pero una serie de estudios relacionados entre sí y realizados durante un período de cinco a diez años sí que lo podría hacer" (2004: 255).

[120] Una prueba de ello se halla en la extensa bibliografía que sustenta el volumen y que por primera vez, tratándose de un libro oficial para profesores, no se le escatima en absoluto al lector, ni en lo que se refiere a los campos disciplinares ni por lo que hace al enfoque de las competencias, en cuyo caso la perspectiva se duplica al contemplar, por una parte, el conjunto de aprendizajes que se espera de los estudiantes y, por la otra, el repertorio de competencias que deben poseer los maestros.

Se refiere Eisner a la necesidad de cuantificar los factores que determinan la calidad de los diversos programas de educación artística que se imparten en una comunidad local, nacional o global y sin los cuales resulta virtualmente imposible evaluar las ventajas derivadas de los mismos. Movida por este imperativo, en 2004 la UNESCO practicó una serie exhaustiva de encuestas en más de cuarenta países que integran las artes a sus currículos oficiales (entre los cuales, qué curioso, no se encuentra México). El análisis de los datos, recabados en instituciones y proyectos educativos de diversa índole, así formales como informales, puede consultarse en *El factor ¡wuau! El papel de las artes en la educación*. Uno de ellos, de vital importancia: que, una vez satisfechos los requerimientos materiales, la calidad de un programa depende directamente de los vínculos existentes entre el centro escolar, las organizaciones de artistas y la comunidad exterior (Bamford, 2009: 14). Esto quiere decir que un profesor debidamente capacitado resulta indispensable pero no suficiente para garantizar la eficiencia de un programa; hacen falta además el compromiso de las instituciones responsables de la actividad artística profesional y la participación de la comunidad en que se inscribe la escuela. El estudio infiere que cuando estos factores confluyen, y solamente cuando así ocurre,[121] la educación artística se traduce en un beneficio cuantificable para los alumnos tanto en relación con su aprendizaje de las artes como por lo que toca a las funciones generales de la escuela. En este segundo aspecto destaca el rendimiento académico, en especial la competencia lingüística y la integración curricular, pero también, y sobre todo, lo relativo a la actitud de los estudiantes en los marcos social (cooperación, respeto, responsabilidad, tolerancia, apreciación) y personal (creatividad, imaginación, salud, bienestar).[122] Lejos de limitarse a la cuantificación de los datos recogidos mediante encuestas, el trabajo de Bamford recurre a una gran cantidad de estudios de caso para ejemplificar sus conclusiones, lo que sin duda plantea un nexo, necesario hoy más que nunca, entre la práctica educativa particular y el conocimiento teórico de carácter general que ocupa y debe ocupar a las ciencias de la educación.

Hay incluso quienes, como Arthur Efland, todavía se aventuran a integrar una teoría general del conocimiento artístico y a vislumbrar las estructuras comunes a todas aquellas representaciones calificadas de estéticas por la sociedad. Por cuanto a la teoría, Efland recupera el concepto de flexibilidad cognitiva desarrollado por Rand Spiro y sus colaboradores para explicar la facultad mental de transitar ininterrumpidamente por

[121] La constante se verifica al observar cómo varía, de país a país y de programa a programa, la cantidad mensurable de beneficios que brinda la educación artística: "para comprender esta variación en los datos estadísticos resultaba imprescindible interpretarlos en función de los abundantes comentarios cualitativos presentados. Tras emprender dicho análisis, emergió claramente la realidad de que, al hablar de beneficios, el debate debe limitarse a ejemplos positivos, ya que una mala educación artística no aporta efectos positivos (y puede incluso conllevar efectos negativos) en el aprendizaje de los niños y las niñas. Esta constatación subraya la importancia de impartir programas de alta calidad" (Bamford, 2009: 123).

[122] "En los países participantes se indicó que los objetivos de tipo cultural (88%), social (84%) y estético (84%) eran los más importantes de la educación artística. En este mismo nivel, los objetivos personales (64%) se valoraron también de una forma notable. En cambio, se atribuyó menos valor a los objetivos vinculados con las competencias lingüísticas (56%), mientras que los objetivos económicos (44%) y de dominio de la aritmética (44%) se indicaron como los menos importantes" (Bamford, 2009: 121).

un sinfín de sistemas simbólicos gobernados cada uno por sus propias reglas generativo-transformacionales. Se trata de la misma facultad que habría permitido y seguiría permitiendo la construcción de símbolos y metáforas para representar ciertas cualidades sensibles comunes a unos objetos y otros, y también la que haría posible diferenciar unos campos de conocimiento de otros. Son estas semejanzas y diferencias las que determinarían el grado de complejidad con que se configura un campo dado, así como la clase de relaciones y correlaciones que el mismo establece con otros campos aledaños. Conforme crece la complejidad del campo, opina el experto, se debilita la cohesión estructural entre los elementos del sistema simbólico correspondiente, en cuyo caso la generación de conocimiento se sujeta a las particularidades del ejemplo individual pero su integración sigue dependiendo de su capacidad de incorporarse al "enrejado cognitivo de conceptos entrelazados" que constituye la estructura del conocimiento (Efland, 2004: 142). Por lo que hace, no obstante, a la estructura común de las representaciones estéticas, el catedrático de la Universidad de Ohio cae en la trampa que él mismo se empeña en esquivar. Me refiero a la sobresimplificación que recomienda evitar a la hora de explicar las estructuras simbólicas complejas pero en la que él incurre cuando supone que la metáfora alcanza para dar cuenta de todas las desviaciones a las normas de la representación literal; más aún, cuando asume que el origen de toda figuración se cifra en la percepción sensible de cualidades comunes, olvidando, como hace, que por principio todo enrejado cognitivo debe articular elementos sensibles y elementos inteligibles.

Todos estos esfuerzos han sido, sin embargo, insuficientes para rescatar las artes del oscuro callejón por el que deambulan, a propósito, las políticas educativas de todo el mundo. Durante generaciones, señalaba Maxine Greene, "las artes en la escuela han sido tratadas, ya sea como herramientas didácticas o como utensilios decorativos, con el propósito de mejorar o motivar", y agrega: "se les asocia con una clase de indulgencia personal, con diversión y juegos que no son serios; se les trata como una especie de sueño de una noche de verano. En algunos lugares, normalmente en escuelas elitistas, el manejo de lo artístico-estético anima un consumismo blando" (2004: 30). En fin, lo cierto es que, en este aspecto, las ciencias de la educación caminan un paso atrás. No solamente continúan privilegiando la lógica ante otros modos de conocimiento, sino que aún creen que aquélla opera de manera independiente respecto a éstos. En cierto sentido, no se equivocan. La lógica del consumo resulta lo suficientemente fuerte y autónoma para ablandar "el manejo de lo artístico-estético" hasta convertirlo en una mercancía más. Pero, ¿qué digo?... Hasta convertirlo en La Mercancía.

La proliferación de los "analistas simbólicos" de Reich es sólo una de las muchas evidencias que han conducido a Gilles Lipovetsky y Jean Serroy a acuñar el término *capitalismo artístico* para describir el sistema socioeconómico de nuestro tiempo. La más clara: el hecho de que, para ser rentable, hoy día ningún producto o servicio puede escapar al diseño decorativo y a la creatividad operativa. Para convertirse él mismo en mercancía, el mundo se embellece a toda costa:

> El capitalismo artístico es ese sistema que produce a gran escala bienes y servicios con fines comerciales, pero con un componente estético-emocional que utiliza la creatividad artística para estimular el consumo comercial y entretener a las masas. Abarca productos industriales y productos culturales, bienes raros y bienes del mercado de masas, «productos singulares» y productos intercambiables. En la intersección de la producción material y la creación cultural, del comercio y el arte, de la industria del entretenimiento y la moda, se resiste a ser cartografiado con exactitud y de manera definitiva (Lipovetsky y Serroy, 2015: 55).

Se resiste porque su imperio es el de lo efímero, donde la permanencia resulta no sólo imposible sino impensable. Se resiste porque su "objetivo no es en modo alguno la elevación espiritual del individuo ni la realización de la esencia del arte, sino un consumo continuo de productos culturales capaces de proporcionar placer, crear sueños, causar una satisfacción inmediata para todos" (58). Al igual que Jameson, Serroy y Lipovetsky sitúan en Warhol el punto de inflexión en este cambio de perspectiva mediante el cual el capitalismo accede al mercado de la experiencia estética.[123] En Warhol, como en ningún otro sitio, el culto a la mercancía adopta tintes de carácter sensible. Antes que crear obras de arte, Warhol se crea a sí mismo como obra de arte. Cumple, así, el sueño de Nietzsche, y para ello se coloca a sí mismo en el aparador: se exhibe, se adorna, se rodea de luminarias, sustituye el taller por La Fábrica (The Factory, se llamó su célebre estudio), el original por la serie, el estilo por el sello. Y, sin embargo, la cartografía cognitiva a la que apela el catedrático de Duke todavía precisa, para trazarse, de un mínimo de puntos de referencia (en su caso, el polvo de diamante que brilla en los zapatos) de los que carece por completo la lógica hiperbólica del nuevo modelo, pletórica de grandes presupuestos, espectáculos extremos, atracciones delirantes y combinaciones inimaginables. Sin ir más lejos, recientemente una versión de las *Mujeres de Argel,* de Picasso, rompió todos los récords previstos al ser vendida en casi ciento ochenta millones de dólares, en una subasta en la que Christie's recaudó más de setecientos millones.

Ante la imposibilidad de trazar, pues, un mapa conceptual de esta nueva hiperafectividad, Serroy y Lipovetsky optan por un *abordaje de reconocimiento* a la manera de la *Gestell* heideggeriana, donde el término hace referencia a un dispositivo de inspección que, sin poseer un carácter técnico, se sitúa en la esencia de la técnica, a una ley homogénea de reconocimiento para una diversidad de otro modo irreductible. Esta es: la ley del consumo. Ley que hoy día empapa prácticamente todas las esferas de la vida social y/o personal y de la que, desde luego, no se salva la educación, empeñada cada vez más en preparar consumidores para el mercado de la experiencia (Pine y Gilmore, 2011).

[123] "Es verdad que el capitalismo artístico ha impulsado el reinado del hiperconsumo estético en el sentido de consumo superabundante de estilos, pero más ampliamente, en el sentido etimológico de la palabra -la *aisthesis* de los griegos-, de sensaciones y experiencias sensibles" (Lipovetsky y Serroy, 2015: 23).

Una mirada al futuro

No cabe, sin embargo, satanizar del todo esta lógica del consumo a la que se ha integrado el quehacer artístico. Junto a la mercantilización de la experiencia estética aparecen ciertos rasgos positivos que sugieren mejores horizontes para las artes del futuro. Tan sólo los artistas vuelven a ser valorados como profesionales por derecho propio, como miembros necesarios y respetables del mercado laboral. De manera paralela, las instituciones educativas han comenzado a virar sus políticas hacia nuevos derroteros. Ahí donde la educación de corte industrial hacía de los maestros y alumnos receptores pasivos de la información, el nuevo modelo educativo "adopta la perspectiva del mercado al convertir a los estudiantes en participantes activos, trasladando el foco productivo del proveedor al usuario" (Davis y Botkin, 1994: 125).[124] En consecuencia, la creatividad y la imaginación se han democratizado, dejando de pertenecer a unos cuantos (el dotado, el privilegiado, el afortunado), y el ciudadano promedio de hoy se siente con derecho a crear y a conducir su vida en conformidad con sus propios lineamientos. Ha abandonado, en este sentido, la moral impuesta desde arriba por la lógica racional y ha comenzado a adoptar principios y parámetros no ya estéticos, sino transestéticos, de modo que la calidad de vida le resulta ya impensable sin cierta belleza pero, lejos de conformarse con ella, aún aspira a un mundo excitante y lleno de emociones. El desafío que le espera radica en saber combinar ambos mundos, en hacer confluir el imperativo moral con el goce sensorial en una nueva clase de existencia de carácter, yo diría, ético, pues "si la estética sin inteligencia racional es impotente para afrontar los desafíos del futuro colectivo, la razón tecnocientífica sin dimensión estética es incapaz de ponernos en la senda de una vida bella y sabrosa" (Lipovetsky y Serroy, 2015: 28).

Por otra parte, aunque en estrecha relación con esto último, la creciente e incontenible desaceleración económica global nos conduce precipitadamente a un mundo demarcado por la sobreoferta de mercancías y la escasez de empleo, de manera que el trabajo productivo en términos mercantiles comienza a perder su dignidad como único medio posible de alcanzar la realización personal y social. En semejante contexto, poco si no ningún sentido queda a la costumbre escolar de alimentar de trabajadores a la industria. Aparece, en su lugar, el imperativo de proporcionar herramientas para hacernos a la idea de que, si en un principio nos la brindó, el progreso moderno nos ha despojado de la subjetividad en sentido llano; del sujeto, pues. La primerísima modernidad, así en Erasmo o en Cervantes, nos enseñó que, en efecto, el individuo posee un ser interior; sin embargo, la objetivación de la subjetividad que comienza en Descartes y Kant y florece en Hegel y sus continuadores (en este sentido, Marx no deja de ser, valga la expresión, un alienador) convierte en anomalías todas aquellas cualidades de ese ser interior o, con mayor precisión, de esos *seres interiores* que no se ajustan a la normatividad social.[125]

[124] La traducción es mía.

[125] Incluso Durkheim (1975: 53 ss.) reconoce la existencia de este ser individual, si bien se inclina indefectiblemente por la función social de la educación, donde la moral y las ciencias desempeñan un papel protagónico en términos de salubridad: "El estado de salud, según puede definirlo la ciencia, no se

No hace falta leer a Freud o a Foucault para darse cuenta de que la interferencia entre la plena subjetividad y la coerción social ha ocasionado en el individuo una autoconciencia patológica. Patológica no en el sentido de que de hecho esté enferma, sino en el de que para cada manifestación de la auténtica subjetividad existe no ya un término, sino toda una elaboración conceptual objetiva (trastorno obsesivo compulsivo, trastorno bipolar, síndrome de Asperger…) y un respectivo método terapéutico (Prozac, Ritalín, constelaciones familiares, etc.) Poco cambia, a propósito, con las nuevas maneras eufemísticas de la sociedad contemporánea, donde la patología cede ante las capacidades diferentes y la terapia sustituye la cura por la palabra por el péndulo hebreo, a no ser por la conciencia de que más que un remedio para su enfermedad, el sujeto necesita reencontrarse consigo mismo.

Gran parte de la llamada escuela activa está dando o ha dado ya ese giro. Hace poco una profesora formada en esta línea aseguraba que, más que un semillero de futuros profesionales, la escuela de hoy es un espacio dedicado a la superación personal. Todavía en Kilpatrick o Freinet se cuelan los ideales de la escuela del trabajo de Kerschensteiner y la mirada cognitivista de Piaget, que paulatinamente palidecen ante las propuestas psicoanalíticas de un Alexander Neill o una Melanie Klein. En cualquier caso, y pese a esta impronta terapéutica de la escuela contemporánea que, si bien comienza a extenderse, cuando menos en occidente, a los dominios de la educación pública, estoy seguro de que se trata de un momento tan transitorio como necesario (como lo es la adolescencia), lo cierto es que la sociedad de nuestros días, y con ella su modelo pedagógico, comienza a prestar atención con mayor seriedad y menos indulgencia a ese ser interior que todo individuo posee y que se manifiesta en su horizonte afectivo, del que las artes, si no exclusivamente, forman parte indudable. Este viraje —presente, por ejemplo, en el Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica que imparte el CNA (v. Muñoz Sánchez, 2014)— se atestigua incluso en el marco de disciplinas tradicionalmente más técnicas y menos blandas, como la economía, la informática y la neurobiología. Ahí está el trabajo de los urbanistas Bo Adamson y Wolfgang Feist, del tecnólogo Daniel Hillis y los neurólogos Oliver Sacks y Antonio Damasio, abriendo camino a una nueva clase de práctica científica en la que, sin contradecirse unas a otras, el ser humano comienza a comprenderse simultáneamente desde diversas perspectivas. Ahí también el quehacer artístico que transita de los pinceles de la tecnología al lienzo del cuerpo, de los tatuajes y las inserciones al arte cyborg de un Neil Harbisson.

A todo ello se suma un cambio drástico, en términos jerárquicos, del modelo de interacción social. Como padre y educador que soy, no me canso de escuchar quejas a propósito del fracaso de nuestras escuelas en materia de disciplina, autoridad e integración. Hoy día a la institución escolar se le exige, sin éxito, que enseñe a los niños a concentrarse, a prestar atención, a ser obedientes y servir a la comunidad. De un momento a otro se olvida que llevamos más de un siglo tratando de desterrar los métodos

ajustaría exactamente a ningún sujeto individual, pues es posible establecerlo sólo en relación con las circunstancias más comunes, de las que todos se apartan en medida mayor o menor" (1974: 81).

violentos de las aulas y de responsabilizar a los niños de su propio aprendizaje. Peor todavía, se nos olvida que hace ya varias décadas que la familia nuclear ha comenzado a resquebrajarse y a mostrar los síntomas de su extinción. La escuela no es un sustituto. Al igual que la del padre, la autoridad del maestro se ha desdibujado. Como la del núcleo familiar, la integración escolar ha perdido su adherencia. Más aún, el conocimiento mismo ha dejado de ofrecer garantías, de modo que hoy se desconfía de todo aquello que suene a sentencia. No hay otro camino posible. Para construir relaciones sociales horizontales es preciso desarticular, desintegrar la verticalidad del orden jerárquico establecido, un proceso en el que, más que la tecnología o la política, las artes desempeñan un papel determinante. Nos quejamos, a propósito, de la falta de seriedad y la escasez de recursos que condicionan su impartición en la escuela y, sobre todo, del lugar accesorio que ocupan en el marco de los currículos oficiales. Olvidamos, una vez más de un momento a otro, que no hace más de dos centurias que las ciencias positivas acaparan la atención de los sistemas educativos de occidente. Olvidamos, en suma, que el de la educación artística es un territorio aún por descubrirse y que, como tal, se nos ofrece virgen y lozano, dispuesto a entregársenos sin condiciones…, aunque no sin resistencia.

Bibliografía

Abbagniano, Nicola, y Aldo **Visalbergi,** *Historia de la pedagogía* (tr. Jorge Hernández Campos), México, Fondo de Cultura Económica, 1964.

Acceto, Torquato, *La disimulación honesta* (tr. Sebastián Torres), Buenos Aires, El Cuenco de Plata, 2005.

Acha, Juan, *Educación artística escolar y profesional*, México, Trillas, 2001.

Adorno, Theodor W., *Dialéctica negativa* (tr. José María Ripalda), Madrid, Taurus, 1975.
——— *Kierkegaard. Construcción de lo estético* (tr. Joaquín Chamorro), Madrid, Akal, 2006.
——— *Prismas. La crítica de la cultura y la sociedad* (tr. Manuel Sacristán), Barcelona, Ariel, 1962.
——— *Teoría estética* (tr. Jorge Navarro), Madrid, Akal, 2004.

Agustín de Hipona (santo), *Confesiones* (tr. Francisco Montes de Oca), México, Porrúa, 1982.
——— *Del maestro* (tr. José Rubén Sanabria), en san Agustín de Hipona, *Del maestro*; santo Tomás de Aquino, *Del maestro*, México, Universidad Iberoamericana, 1990.
——— *De ordine*, en “Obras completas” (ed. bil. Miguel Fuertes Lanero), v. 1, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1979.

Alatorre, Antonio, *Los 1001 años de la lengua española*, México, Fondo de Cultura Económica, 2002.

Alberti, Leon Battista, *I libri della famiglia*, en “Opere volgari” (ed. Cecil Grayson), v. 1, Bari, Laterza, 1960.

Alighiero Manacorda, Mario, *Historia de la educación 1. De la antigüedad al 1500* (tr. Miguel Martí), México, Siglo XXI, 1987a.

——— *Historia de la educación 2. Del 1500 a nuestros días* (tr. Miguel Martí), México, Siglo XXI, 1987b.

ARGÜELLES, Antonio, "Educación y capacitación en normas de competencia en México, 1995-2000. La experiencia del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep)", en Antonio Argüelles y Andrew Gonczi (eds.), *Educación y capacitación basadas en normas de competencia: una perspectiva internacional,* México, Limusa, 2001, pp. 55-80.

ARISTÓTELES, *Ética nicomáquea; Ética eudemia* (tr. Julio Pallí Bonet), Madrid, Gredos, 1985.
——— *Física* (tr. Guillermo de Echandía), Madrid, Gredos, 1995.
——— *Metafísica* (tr. Tomás Calvo), Madrid, Gredos, 1994.
——— *Poética* (ed. tril. Valentín García Yebra), Madrid, Gredos, 1974.
——— *Política* (tr. Manuela García Valdés), Madrid, Gredos, 1988.

ARNHEIM, Rudolf, *Consideraciones sobre la educación artística* (tr. Fernando Inglés Bonilla), Barcelona, Paidós, 1993.

ATENEO de Naucratis, *Banquete de los eruditos. Libros VIII-X* (tr. Lucia Rodriguez-Noriega Guillén), Madrid, Gredos, 2006.

AUERBACH, Erich, *Mimesis. La representación de la realidad en la literatura occidental* (tr. Ignacio Villanueva y Eugenio Ímaz), México, Fondo de Cultura Económica, 1950.

BAJTÍN, Mijaíl, *Problemas de la poética de Dostoievski* (tr. Tatiana Bubnova), México, Fondo de Cultura Económica, 2003.

BAMFORD, Anne, *El factor ¡wuau! El papel de las artes en la educación. Un estudio internacional sobre el papel de las artes en la educación* (tr. Francesc Jubany), Barcelona, Octaedro, 2009.

BATTEUX, Charles, *Les beaux arts réduits à un même principe,* Paris, Durand, 1747.

BAUDRILLARD, Jean, *Crítica de la economía política del signo* (tr. Aurelio Garzón), México, Siglo XXI, 1982.

BAUMGARTEN, Alexander, *Aesthetica*, Frankfurt, Kleyb, 1750.
——— *Meditationes philosophicae de nonnullis ad poema pertinentibus* (bil. ed. Karl Aschenbrenner and William Holther), Berkeley and Los Angeles, University of California Press, 1954.

——— *Reflexiones filosóficas acerca de la poesía* (tr. José Antonio Míguez), Buenos Aires, Aguilar, 1975.

BAYER, Raymond, *Historia de la estética* (tr. Jasmin Reuter), México, Fondo de Cultura Económica, 1965.

BAZANT, Mílada, *Historia de la educación durante el porfiriato*, México, Cólmex, 1993.

BENJAMIN, Walter, *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica* (tr. Andrés Weikert), México, Ítaca, 2003.

BLOOM, Benjamin, *Evaluación del aprendizaje* (tr. Roberto Walton), v. 1, Buenos Aires, Troquel, 1975.

BLUNT, Anthony, *Artistic Theory in Italy, 1450-1600*, Oxford, Clarendon Press, 1962.

BOCK, R., B. **REEPMAKER** y E. **REEPMAKER,** "Euritmia", en Tobias Richter (ed.), *Plan de estudios de la Pedagogía Waldorf-Steiner* (tr. Miguel López-Manresa), Madrid, Asociación de Centros Educativos Waldorf de España, 2000, pp. 133-140.

BOLAÑOS, Raúl, "Orígenes de la educación pública en México", en Fernando Solana, Raúl Cardiel y Raúl Bolaños (coords.), *Historia de la educación pública en México, 1876-1976*, México, Fóndo de Cultura Económica, 2010, pp. 11-40.

BOURDIEU, Pierre, "Elementos de una teoría sociológica de la percepción artística" (tr. Violeta Guyot), en A. Silverman *et al., Sociología del arte,* Buenos Aires, Nueva Visión, 1971, pp. 43-80.

BRECHT, Bertolt, "Observación del arte y arte de la observación" (tr. J. López Pacheco), en Adolfo Sánchez Vázquez (ed.), *Textos de estética y teoría del arte*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1982, pp. 110-14.

BRUNER, Jerome, *On Knowing: Essays for the Left Hand*, Cambridge and London, Harvard University Press, 1979.
——— *The Process of Education,* Cambridge, Cambridge University Press, 1977.
——— *Towards a Theory of Instruction*, Cambridge, Harvard University Press, 1966.

BRUYNE, Édgar de, *Estudios de estética medieval*, v. 1, Madrid, Gredos, 1958.

BUXARRAIS, María Rosa, e Isabel **VILAFRANCA**, "La educación moral y cívica: Propuesta pedagógica de Kerschensteiner, Natorp y Spranger", *Innovación Educativa*, 11, 55, 2011, pp. 32-43.

CARROLL, Joseph, *Evolution and Literary Theory*, Columbia, University of Missouri Press, 1995.

CASTIGLIONE, Baltasar de, *El cortesano* (tr. Juan Boscán), Barcelona, Bruguera, 1972.

CICERÓN, Marco Tulio, *Cuestiones tusculanas* (tr. Marcelino Menéndez y Pelayo), en "Obras completas", v. 5, Madrid, Sucesores de Hernando, 1924.

COMENIO, Juan Amós, *Didáctica magna* (s. tr.), México, Porrúa, 2000.

CONACULTA, *Plan de actividades culturales de apoyo a la Educación Básica*, 4 vv., México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1990.
——— *Reflexiones sobre la línea de educación artística de la Maestría en Desarrollo Educativo: Una experiencia interinstitucional*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2012.

COSERIU, Eugenio, *Teoría del lenguaje y lingüística general,* Madrid, Gredos, 1973.

CROCE, Benedetto, *Breviario de estética* (tr. José Sánchez Rojas), México, Planeta, 1993.

CULLER, Jonathan, *La poética estructuralista. El estructuralismo, la lingüística y el estudio de la literatura* (tr. Carlos Manzano), Barcelona, Anagrama, 1978.

DAVIS, Stan, and Jim **BOTKIN,** *The Monster under the Bed: How Business is Mastering the Opportunity of Knowledge for Profit,* New York, Simon & Schuster, 1995.

DEWEY, John, *El arte como experiencia* (tr. Samuel Ramos), México, Multimedios, 2003.
——— *Education Today* (ed. Joseph Ratner), New York, Putnam, 1940.
——— *Experiencia y educación* (tr. Lorenzo Luzuriaga), Madrid, Biblioteca Nueva, 2004.

DÍAZ BARRIGA, Ángel, "El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?, *Perspectivas Educativas,* 28, 111, 2006, pp. 7-36.

DILTHEY, Wilhelm, *El mundo histórico* (tr. Eugenio Ímaz), México, Fondo de Cultura Económica, 1944.

——— *Poetry and Experience* (ed. Rudolf Makkreel and Frithjof Rodi), Princeton, Princeton University Press, 1985.

DIOMEDES, *Ars grammatica*, en Heinrich Keil (ed.), *Grammatici latini*, v. 1, Lipsiae, Teubner, 1857.

DIONISIO de Halicarnaso, *Sobre la imitación* (Juan Pedro Oliver), en "Tratados de crítica literaria", Madrid, Gredos, 2005.

DUBLÁN, Manuel, y José María **LOZANO,** *Colección legislativa completa de la República Mexicana con todas las disposiciones expedidas para la Federación, el Distrito y los territorios federales*, v. 40, 2ª pt., México, García Cubas, 1910.

DUBREUCQ, Francine, "Jean-Ovide Decroly", *Perspectives*, 23, 1-2, 1993, pp. 251-76.

DURKHEIM, Émile, *La educación moral* (tr. Pablo Manzano), Madrid, Morata, 2002.
——— *Educación y sociedad* (tr. Janine Muls), Barcelona, Península, 1975.
——— *Las reglas del método sociológico* (tr. Aníbal Leal), Buenos Aires, La Pléyade, 1974.

EFLAND, Arthur, *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum* (Àngels Mata), Barcelona, Paidós, 2004.
——— *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales* (tr. Ramón Vilà Vernis), Barcelona, Paidós, 2002.

EISNER, Elliot, *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia* (tr. Genís Sánchez Barberán), Barcelona, Paidós, 2004.
——— *Educar la visión artística* (tr. David Cifuentes Camacho), Barcelona, Paidós, 1995.

ELIADE, Mircea, *El mito del eterno retorno* (tr. Ricardo Anaya), Madrid, Alianza, 1972.

ERASMO de Róterdam, Desiderio, *Ensayos escogidos* (tr. Lorenzo Riber), México, Secretaría de Educación Pública, 1986.

FABBRI, Paolo, *El giro semiótico. Las concepciones del signo a lo largo de la historia* (tr. Juan Vivanco Gafaell), Barcelona, Gedisa, 2000.

FAUCONNET, André, *L'estétique de Schopenhauer*, Paris, Alcan, 1913.

FELL, Claude, *José Vasconcelos: Los años del águila*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1989.

FERRATER Mora, José, *Diccionario de filosofía*, v. 3, Barcelona, Ariel, 1999.

FERRIERE, Adolphe, *La escuela activa* (tr. Diorki), Madrid, Studium, 1971.

FICHTE, Johann Gottlieb, *Discursos a la nación alemana* (tr. María Jesús Valera y Luis Acosta), Madrid, Tecnos, 1988.

FRANCÈS, Robert, y Michel **IMBERTY**, "Arte, estética y ciencias humanas", en R. Francès (ed.), *Psicología del arte y la estética* (tr. Ana María Guash), Madrid, Akal, 2005, pp. 7-32.

FREINET, Célestin, *El texto libre* (tr. Francesc Cusó), Barcelona, Laia, 1973.

FREUD, Sigmund, *Introducción al psicoanálisis* (tr. Luis López Ballesteros), Madrid, Alianza, 1969.

FUENTES MATA, Irma, *Integrar la educación artística. Política educativa, integración curricular y formación docente colectiva*, México, Universidad Autónoma de Zacatecas, 2004.

GARCÍA GONZÁLEZ, Enrique, *Vigotski. La construcción histórica de la psique,* México, Trillas, 2000.

GARDNER, Howard, *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad* (tr. Gloria de Vitale), Barcelona, Paidós, 2010.
——— *Educación artística y desarrollo humano* (tr. Ferran Meler-Orti), Barcelona, Paidós, 2005.

GARDNER, Howard, y Leona **JAGLOM,** "Descifrando los códigos de la televisión: el niño como antropólogo", en H. Gardner, *Educación artística y desarrollo humano* (tr. Ferran Meler-Orti), Barcelona, Paidós, 2005, pp. 313-30.

GESCHEIDER, George, *Psychophysics: The Fundamentals,* Abingdon, Psychology Press, 2013.

GOODMAN, Nelson, *Languages of Art: An Approach to a Theory of Symbols*, Indianapolis, Hackett, 1968.

GORKI, Máximo, "Discurso en el Primer Congreso de Escritores Soviéticos (1934)", en Máximo Gorki y A. A. Zhdanov, *Literatura, filosofía y marxismo* (tr. Antonio Encinares), México, Grijalbo, 1968, pp. 11-59.

GRACIÁN, Baltasar, *Oráculo manual y arte de prudencia,* Madrid, Cátedra, 1995.

Gramsci, Antonio, *Cuadernos de la cárcel: Literatura y vida nacional* (tr. José Aricó), en *Obras de Antonio Gramsci,* v. 4, México, Juan Pablos, 1976.
——— *Los intelectuales y la organización de la cultura* (tr. Raúl Sciarreta), en *Obras de Antonio Gramsci,* v. 2, México, Juan Pablos, 1975.

Greene, Maxine, *Variaciones sobre una guitarra azul. Conferencias de educación estética* (tr. Claudia Eguarte Espejo), México, Edere, 2004.

Guevara Niebla, Gilberto, "Prólogo" a G. Guevara Niebla (comp.), *La educación socialista en México* (1934-1945), México, Secretaría de Educación Pública/El Caballito, 1985, pp. 9-16.

Hammermeister, Kai, *The German Aesthetic Tradition,* Cambridge, Cambridge University Press, 2002.

Hegel, Georg W. F., *De lo bello y sus formas* (tr. Manuel Granel), México, Espasa-Calpe, 1989.
——— *Lecciones de estética* (tr. Alfredo Llanos), México, Fontamara, 1997.

Heidegger, Martin, *Carta sobre el humanismo* (tr. Helena Cortés y Arturo Leyte), Madrid, Alianza, 2000.
——— "La pregunta por la técnica" (tr. Eustaquio Barjau), en *Conferencias y artículos,* Barcelona, Serbal, 1994, pp. 9-37.

Hernández Luna, Juan, "Prólogo" a Antonio Caso e*t al., Conferencias del Ateneo de la Juventud,* México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2000, pp. 7-23.

Hoge Mead, Virginia, "More than Mere Movement: Dalcroze Eurhytmics", *Music Educators Journal*, 82, 4, 1996, pp. 38-41.

Horacio Flaco, Quinto, *De arte poetica*, en "Autores selectos de la más pura latinidad", v. 3, París/México, Bouret, 1891.

Huisman, Denis, *La estética* (tr. Albert Domingo Curto), Barcelona, Montesinos, 2002.

Ibargüengoitia, Jorge, *Instrucciones para vivir en México*, México, Joaquín Mortiz, 1990.

INBA, *Programa Nacional de Escuelas de Iniciación Artística Asociadas. Documento rector,* México, Instituto Nacional de Bellas Artes, 2014.

ISIDORO de Sevilla (santo), *Etimologías* (ed. bil. José Oroz Reta y José Manuel Marcos), 2 vv., Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1982-83.

JAEGER, Werner, *Paideia: los ideales de la cultura griega* (tr. Joaquín Xirau), México, Fondo de Cultura Económica, 1962.

JAENSCH, Erich, *Eidética y exploración tipológica: aportes a la psicología infantil, a la educación, psicología general y psicofisiología de la personalidad*, Barcelona, Paidós, 1957.

JAMESON, Fredric, *Las semillas del tiempo* (tr. Antonio Gómez Ramos), Madrid, Trotta, 2000.
——— *Posmodernism, or, the Cultural Logic of Late Capitalism,* Durham, Duke University Press, 1991.

JENOFONTE, *Recuerdos de Sócrates; Económico; Banquete; Apología de Sócrates* (tr. Juan Zaragoza), Madrid, Gredos, 1993.

JUVENAL, Décimo Junio, *Sátiras* (tr. Roberto Heredia), México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1984.

KANDINSKI, Vasili, *De lo espiritual en el arte* (tr. Elisabeth Palma), México, Coyoacán, 1994.

KANT, Immanuel, *Crítica del juicio* (tr. Manuel García Morente), Madrid, Tecnos, 2011.
——— *Crítica de la razón pura* (tr. Pedro Ribas), México, Aguilar, 2006.

KIERKEGAARD, Soren, *Etapes sur le chemin de la vie* (tr. F. Prior et M. H. Guignot), Paris, Gallimard, 1948.
——— *Mi punto de vista* (tr. José Miguel Velloso), Buenos Aires, Aguilar, 1980.
——— *O lo uno o lo otro. Un fragmento de vida I* (tr. Begonya Saez y Darío González), en “Escritos”, v. 2, Madrid, Trota, 2006.
——— *O lo uno o lo otro. Un fragmento de vida II* (tr. Darío González), en “Escritos”, v. 3, Madrid, Trota, 2007.

LANGER, Susanne, *Sentimiento y forma* (tr. Mario Cárdenas y Luis Octavio Hernández), México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1967.

LARROYO, Francisco, *Historia general de la pedagogía,* México, Porrúa, 1976.

LENIN, Vladimir I., “La organización del partido y la literatura del partido”, en *Obras escogidas* (s. tr.), Moscú, Progreso, 1969, pp. 148-52.

LEÓN MEJÍA, Leticia, “La educación artística en México”, en Juan Acha, *Educación artística escolar y profesional*, México, Trillas, 2001, pp. 146-96.

LEÓN PORTILLA, Miguel, *Los antiguos mexicanos a través de sus crónicas y cantares*, México, Secretaría de Educación Pública, 1983.
——— Toltecáyotl: *aspectos de la cultura náhuatl,* México, Fondo de Cultura Económica, 1980.

LEONTIEV, Aleksei, “Introducción” a Lev Vigotski, *Psicología del arte* (tr. Carles Roche), Barcelona, Paidós, 2006, pp. 13-20.

LIPOVETSKY, Gilles, *La era del vacío* (tr. Joan Vinyoli y Michèle Pendaux), Barcelona, Anagrama, 2006.

LIPOVETSKY, Gilles, y Jean **SERROY,** *La estetización del mundo. Vivir en la época del capitalismo artístico* (tr. Antonio-Prometeo Moya), Barcelona, Anagrama, 2015.

LIVIO, Tito, *Historia de Roma desde su fundación* (tr. José Antonio Villar), v. 1, Madrid, Gredos, 1990.

LÓPEZ AUSTIN, Alfredo (comp.), *La educación de los antiguos nahuas 1*, México, Secretaría de Educación Pública/El Caballito, 1985a.
——— *La educación de los antiguos nahuas 2*, México, Secretaría de Educación Pública/El Caballito, 1985b.

LÓPEZ ESTRADA, Francisco, *Introducción a la literatura medieval española*, Madrid, Gredos, 1987.

LÓPEZ RAMÍREZ, José Javier, “Programa para la Modernización Educativa. Una reflexión desconstructiva desde la perspectiva del análisis político del discurso”, en Josefina Granja Castro (comp.), *Miradas a lo educativo: exploraciones en los límites*, México, Plaza y Valdés, 2003, pp. 65-88.

LOWENFELD, Viktor, *The Nature of Creative Activity*, New York, Harcourt & Brace, 1939.
——— *El niño y su arte* (tr. Alfredo Ghioldi), Buenos Aires, Kapelusz, 1958.

LOWENFELD, Viktor, and Lambert **BRITTAIN,** *Creative and Mental Growth,* New York, Macmillan, 1957.

LUKÁCS, Georg, *Problemas del realismo* (tr. Carlos Gerhard), México, Fondo de Cultura Económica, 1966.

LUZURIAGA, Lorenzo, *Ideas pedagógicas del siglo XX*, Buenos Aires, Losada, 1992.

LYNCH, Kevin, *The Image of the City*, Cambridge, Massachusetts Institute of Tecnology Press, 1960.

LYOTARD, Jean-François, *El entusiasmo. Crítica kantiana de la historia* (tr. Alberto Bixio), Barcelona, Gedisa, 1987.

MACDONALD, Stuart, *The History and Philosophy of Art Education*, Cambridge, Lutterworth, 2004.

MARKESSINIS, Artemis, *Historia de la danza desde sus orígenes*, Madrid, Esteban Sanz, 1995.

MARX, Karl, "La «crítica crítica» como mercader de misterios o la «crítica crítica» como el Señor Zeliga", en Karl Marx y Friedrich Engels, *Escritos sobre literatura* (tr. Fernanda Aren, Silvina Rotemberg y Miguel Vedda), Buenos Aires, Colihue, 2003, pp. 81-101.

MCCLELLAN, David, "Testing for competence rather than for «intelligence»", *American Psychologist*, 28, 1973, pp. 1-14.

MENDEL, Ernest, *El pensamiento de León Trotsky* (tr. Agustín Maraver), Barcelona, Fontamara, 1980.

MENESES MORALES, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*, México, Universidad Iberoamericana, 1986.
——— *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*, México, Universidad Iberoamericana, 1988.
——— *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976,* México, Universidad Iberoamericana, 1991.
——— *Tendencias educativas oficiales en México 1976-1988,* México, Universidad Iberoamericana, 1997.

MONTESSORI, Maria, *The Advanced Montessori Method I: Spontaneous Activity in Education* (tr. Florence Simmonds), New York, Stokes, 1917a.
——— *The Advanced Montessori Method II: The Montessori Elementary Material* (tr. Arthur Livingston), New York, Stokes, 1917b.

MUÑOZ, Francisco, "El papel del lector en los primeros escritos teóricos de Schiller", en Brigitte Jirku y Julio Rodríguez (eds.), *El pensamiento filosófico de Friedrich Schiller,* Valencia, Universidad de Valencia, 2009, pp. 113-22.

MUÑOZ SÁNCHEZ, Norma, "Otra manera de ver las artes", en *La aportación del Centro Nacional de las Artes a la educación básica. Una experiencia interdisciplinaria de formación docente*, México, Conaculta, 2014, pp. 299-319.

NARVÁEZ, Eleazar, "Una mirada a la escuela nueva", *Educere*, 10, 35, 2006, pp. 629-36.

NASSSIF, Ricardo, *Dewey, su pensamiento pedagógico,* Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1992.

NEILL, Alexander S., *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños* (tr. Florentino Torner), México, Fondo de Cultura Económica, 1963.

NIETZSCHE, Friedrich, *Estética y teoría de las artes* (comp. y tr. Agustín Izquierdo), Madrid, Tecnos/Alianza, 2004).
——— *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral* (tr. Luis Manuel Valdés y Teresa Orduña), Madrid, Tecnos, 1990.

ORTEGA Y GASSET, José, *La deshumanización del arte*, Madrid, Revista de Occidente, 1958.
——— *La rebelión de las masas*, México, Origen/Planeta, 1985.

PALACIOS, Jesús, *La cuestión escolar*, Barcelona, Laia, 1984.

PANI, Alberto J., *La historia, agredida*, México, Polis, 1950.

PARIENTE, José Luis, "El papel de la investigación en la educación artística". Ponencia presentada en el Congreso de Educación Artística Vivarte, 2014.

PARKES, Malcolm, "La alta Edad Media" (tr. Fernando Borrajo), en Gugliemo Cavallo y Roger Chartier (eds.), *Historia de la lectura en el mundo occidental,* México, Taurus, 2006, pp. 135-56.

PIAGET, Jean, *La representación del mundo en el niño* (tr. Vicente Valls), Madrid, Morata, 2001.
——— *Seis estudios de psicología* (tr. Nuria Petit), México, Origen/Planeta, 1985.

PICÓN-SALAS, Mariano, *De la conquista a la independencia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1944.

PINE, Joseph, and James **GILMORE,** *The Experience Economy,* Boston, Harvard Business Press, 2011.

PLATÓN, *Banquete* (tr. M. Martínez Hernández); *Fedro* (tr. E. Lledó Íñigo), en "Diálogos", v. 3, Madrid, Gredos, 1986.
——— *Leyes* (tr. Francisco Lisi), en "Diálogos", v. 9, Madrid, Gredos, 1999.
——— *Hipias Mayor* (tr. Julio Calonge); *Protágoras* (tr. Carlos García Gual), en "Diálogos", v. 1, Madrid, Gredos, 1981.
——— *La república* (tr. José Manuel Pavón y Manuel Fernández Galiano), Madrid, Alianza, 1988.
——— *Sofista* (tr. Luis Cordero), en "Diálogos", v. 5, Madrid, Gredos, 1988.

PLOTINO, *Eneadas V-VI* (tr. Jesús Igal), Madrid, Gredos, 1998.

PLUTARCO, *Cuestiones romanas* (tr. Manuel Antonio Marcos Casquero), Madrid, Akal, 1992.

QUINTILIANO, Marco Fabio, *Sobre la enseñanza de la oratoria I-III* (ed. bil. Carlos Gerhard Hortet), México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2006.

RADDATZ, Fritz, *Georg Lukacs* (tr. José-Francisco Ivars), Madrid, Alianza, 1975.

RAMÍREZ, Ignacio, "Plan de estudios" y otros textos, en María Teresa Bermúdez (comp.), *Bosquejos de educación para el pueblo: Ignacio Ramírez e Ignacio Manuel Altamirano*, México, Secretaría de Educación Pública/El Caballito, 1985, pp. 16-54.

RAWSON, Martyn, *et al.*, "Un currículo horizontal", en Tobias Richter (ed.), *Plan de estudios de la Pedagogía Waldorf-Steiner* (tr. Miguel López-Manresa), Madrid, Asociación de Centros Educativos Waldorf de España, 2000, pp. 57-90.

READ, Herbert, *Educación por el arte* (tr. Luis Fabricant), Barcelona, Paidós, 1986.

REICH, Robert, *The Work of Nations: Preparing Ourselves for 21st Century Capitalism*, New York and Toronto, Vintage Books, 1992.

RIBOT, Théodule, *Essai sur l'imagination créatrice*, Paris, Alkcan, 1900.

RICARD, Robert, *La conquista espiritual de México* (tr. Ángel María Garibay), México, Fondo de Cultura Económica, 1986.

ROMERO, José Luis, *La Edad Media*, México, Fondo de Cultura Económica, 1949.

RORTY, Richard, *Contingencia, ironía y solidaridad* (tr. Alfredo Sinnot), Barcelona, Paidós, 1991.

SÁENZ OBREGÓN, Javier, "Introducción" a John Dewey, *Experiencia y educación* (tr. Lorenzo Luzuriaga), Madrid, Biblioteca Nueva, 2004.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo, *Las ideas estéticas de Marx*, México, Era, 1965.

SCHILLER, Friedrich, *Kallias; Cartas sobre la educación estética del hombre* (tr. Jaime Feijóo y Jorge Seca), Barcelona, Anthropos, 1990.
——— "The Stage as a Moral Institution", en *Complete Works*, v. 8, New York, Collier, 1902.

SCHOPENHAUER, Arthur, *Lecciones sobre metafísica de lo bello* (tr. Manuel Pérez Cornejo), Valencia, Universidad de Valencia, 2004a.
——— *El mundo como voluntad y representación* (tr. Pilar López de Santa María), Madrid, Trotta, 2004b.

SEFCHOVICH, Sara, *La teoría de la literatura de Lukacs*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1979.

SÉNECA, Lucio Anneo, *Cartas morales a Lucilio* (tr. Ismael Roca Meliá), 2 vv., Madrid, Gredos, 1986 y 1989.

SEP, *Las artes y su enseñanza en la Educación Básica*, México, Secretaría de Educación Pública, 2011.
——— *Educación Básica. Primaria. Plan y programas de estudio*, México, Secretaría de Educación Pública, 1993.
——— *La educación pública en México. Desde el 1° de diciembre de 1934 hasta el 30 de noviembre de 1940*, v. 1, México, Secretaría de Educación Pública, 1941.
——— *Plan de estudios 2006. Educación Básica. Secundaria*, México, Secretaría de Educación Pública, 2006a.
——— *Programa de estudio. Artes-Música. Educación Secundaria,* México, Secretaría de Educación Pública, 2006b.

SHKLOVSKI, Víctor, "El arte como artificio", en Tzvetan Todorov (ed.), *Teoría de la literatura de los formalistas rusos* (tr. Ana María Nethol), México, Siglo XXI, 2007, pp. 21-54.

SOUSTELLE, Jacques, *Daily Life of the Aztecs. On the Eve of the Spanish Conquest* (tr. Patrick O'Brian), Harmondsworth, Pelican, 1964.

STEINER, Rudolf, *El arte y la ciencia del arte* (tr. Francisco Shneider), Buenos Aires, Epidauro, 1986.
——— *The Education of the Child and Early Lectures on Education* (tr. George Adams and Mary Adams), Hudson, Anthroposophic Press, 1996.

SULLY, James, "Aesthetics", en *The Encyclopædia Britannica*, v. 1, Cambridge and New York, Cambridge University Press, 1910, pp. 277-89.
——— *Studies of Childhood,* New York, Appleton, 1900.

SVENBRO, Jesper, "La Grecia arcaica y clásica" (tr. María Barberán), en Gugliemo Cavallo y Roger Chartier (eds.), *Historia de la lectura en el mundo occidental*, México, Taurus, 2006, pp. 57-93.

TAINE, Hippolyte, *Filosofía del arte* (tr. A. Cebrián), Madrid, Espasa-Calpe, 1958.

TATARKIEWICZ, Wladyslaw, *Historia de la estética I. La estética antigua* (tr. Danuta Kurzyka), Madrid, Akal, 1987.
——— *Historia de la estética II. La estética medieval* (tr. Danuta Kurzyka), Madrid, Akal, 1989.
——— *Historia de la estética III. La estética moderna*, 1400-1700 (tr. Danuta Kurzyka), Madrid, Akal, 1991.
——— *Historia de seis ideas: Arte, belleza, forma, creatividad, mímesis, experiencia estética* (tr. Francisco Rodríguez Martín), Madrid, Tecnos, 1997.

THOMPSON, Eric S., *Grandeza y decadencia de los mayas* (tr. Lauro José Zavala), México, Fondo de Cultura Económica, 1964.

TINIANOV, Yuri, "Sobre la evolución literaria", en T. Todorov (ed.), *Teoría de la literatura de los formalistas rusos* (tr. Ana María Nethol), México, Siglo XXI, 2007, pp. 89-101.
——— "Destruction, parodie" (tr. Lily Denis), *Change*, 2, 1969, pp. 67-76.

TOLMAN, Edward, "Cognitive Maps in Rats and Men", *The Psychological Review*, 55, 4, 1948, pp. 189-208.

TOMACHEVSKI, Boris, *Teoría de la literatura* (tr. Marcial Suárez), Madrid, Akal, 1982.

TOMÁS de Aquino (santo), *Del maestro* (tr. Mauricio Beuchot), en san Agustín de Hipona, *Del maestro*; santo Tomás de Aquino, *Del maestro*, México, Universidad Iberoamericana, 1990.
——— *Quaestiones disputatae. De veritate, Quaesto XI*, en Bruno Albers (ed.), *Florilegium Patristicum,* v. 13, Bonn, Hanstein, 1921.
——— *Suma de teología* (tr. Ángel Martínez et al.), v. 2, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1989.

VEDDA, Miguel, "Introducción" a K. Marx y F. Engels, *Escritos sobre literatura* (tr. Fernanda Aren, Silvina Rotemberg y Miguel Vedda), Buenos Aires, Colihue, 2003, pp. 7-41.

VAREA, María de los Ángeles, *Rumbo a una educación artística intercultural*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2006.

VIGOTSKI, Lev, *La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico* (tr. David Rincón), México, Coyoacán, 2001.
——— *Psicología del arte* (tr. Carles Roche), Barcelona, Paidós, 2006.

VILLACAÑAS, José Luis, "La teoría de la tragedia en Schiller: Metaconceptos", en Antonio Rivera García (ed.), *Schiller, arte y política*, Murcia, Editum, 2010, pp. 125-51.

WEBER, Max, *El político y el científico* (tr. José Chávez Martínez), México, Premiá, 1980.

WELLEK, René, y Austin **WARREN,** *Teoría literaria* (tr. José María Gimeno), Madrid, Gredos, 1974.

WILDE, Oscar, *De profundis*, London, Methuen, 1911.

YAGUCHI, Akemi, "James Sully, Virginia Woolf, and an Origin of British Literary Modernism", en *CARLS Series of Advanced Study of Logic and Sensibility*, v. 5, Tokyo, Keio University, 2011, pp. 337-43.

ZILLI, Juan, *Historia de la Normal veracruzana*, México, Citlaltépetl, 1961.

Coordinadores de Área Académica

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña
Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión

Amalia Nivón Bolán
Diversidad e Interculturalidad

Pedro Bollás García
Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes

Leticia Suárez Gómez
Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos

Iván Rodolfo Escalante Herrera
Teoría Pedagógica y Formación Docente

Arturo Ballesteros Leiner
Posgrado

Elin Emilsson Ingvarsdóttir
Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas

Arte y educación básica en occidente.
Una mirada histórica
se terminó de imprimir en el mes de octubre de 2019,
en los talleres de Guimark, ubicados en Carolina núm. 98-101,
col. Ciudad de los Deportes, C.P. 03710, Ciudad de México.
La edición consta de 600 ejemplares y estuvo al cuidado
de la Subdirección de Coordinación Editorial del INBAL.

Otros títulos de la colección:

Teatralidad y poder en el Méxcio antiguo. La fiesta Tóxcatl celebrada por los mexicas

Martha Julia Toriz Proenza

•

Cleta: crónica de un movimiento cultural artístico independiente

Julio César López

•

El Centro de Experimentación Teatral del INBA *y sus propuestas escénicas*

Jovita Millán Carranza

•

Capilla abierta: de la prédica a la escenificación

Oscar Armando García

•

Escena expandida. Teatralidades del siglo XXI*; El amo sin reino. Velocidad y agotamiento de la puesta en escena*

Rubén Ortiz

•

Performance. Hacia una filosofía de la corporalidad y el pensamiento subversivos

Miroslava Salcido

Juan Campesino

Arte y educación básica en occidente. Una mirada histórica





Ofrecen estas páginas un breve recorrido histórico, siempre desde una mirada personal y, dada mi reciente irrupción en este campo del saber, medianamente fresca e inocente, por los caminos que, ora concomitantes ora divergentes, han transitado las artes y la educación infantil en la órbita de la cultura occidental, donde "occidente" significa no tanto una extensión territorial como la herencia de una cosmovisión que hunde sus raíces en la antigua Grecia y que hoy abarca prácticamente cada centímetro de nuestro planeta. Páginas útiles para todo aquel interesado en el tema en la medida en que echan luz, si trémula y tenue, sobre un asunto tan desatendido y subestimado como son las artes en lo que tienen que ver con la formación de los más pequeños, un asunto que no por desatendido y subestimado deja de tener cada vez más peso en el marco de las ciencias contemporáneas de la educación.







